



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL  
CAMPUS ERECHIM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE**

**DANIELA FÁTIMA MARIANI MORES**

**A TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES ADULTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
DE NÍVEL MÉDIO: COMPREENDENDO DIFERENTES DIMENSÕES DE UMA  
MESMA REALIDADE.**

**ERECHIM**

**2018**

**DANIELA FÁTIMA MARIANI MORES**

**A TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES ADULTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
DE NÍVEL MÉDIO: COMPREENDENDO DIFERENTES DIMENSÕES DE UMA  
MESMA REALIDADE.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Rosa Gritti

**ERECHIM**

**2018**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**

Rua General Osório, 413D  
CEP: 89802-210  
Caixa Postal 181  
Bairro Jardim Itália  
Chapecó - SC  
Brasil

CIP – Catalogação na Publicação

---

Mores, Daniela Fátima Mariani

A trajetória de estudantes adultos na educação profissional de nível médio: compreendendo diferentes dimensões de um mesma realidade / Daniela Fátima Mariani Mores. – 2018.  
150 f.

Orientador: Profª. Dra. Isabel Rosa Gritti.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE - Erechim, RS, 2018.

1. Estudante adulto. 2. Trajetória. 3. Educação profissional. I. Gritti, Isabel Rosa, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

**DANIELA FÁTIMA MARIANI MORES**

**A TRAJETÓRIA DE ESTUDANTES ADULTOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL  
DE NÍVEL MÉDIO: COMPREENDENDO DIFERENTES DIMENSÕES DE UMA  
MESMA REALIDADE.**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Rosa Gritti

Esta dissertação foi defendida e aprovada em: 20/08/2018.

BANCA EXAMINADORA:

---

Profa. Dra. Isabel Rosa Gritti - UFFS (Presidente)

---

Prof. Dr. Emerson Neves da Silva - UFFS (Membro interno)

---

Prof. Dr. José Edimar de Souza - UCS (Membro externo)

---

Profa. Dra. Ivone Maria Mendes Silva (Membro interno-suplente) - UFFS

Na consciência de nossa inconclusão  
está a raiz da educação.  
(Paulo Freire)

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Izair e Nadir, por terem me ensinado o verdadeiro valor da educação.

Ao meu marido Jeferson e à minha filha Eduarda, por terem compreendido minha dedicação aos estudos.

À minha orientadora, professora Dra. Isabel Rosa Gritti, pelo incentivo, pelas conversas, pelas contribuições, por gentilmente ter me recebido em sua casa para algumas orientações. Mesmo estando sempre por perto, permitiu-me ir longe, encontrar caminhos e tomar decisões.

Aos professores Dr. José Edimar de Souza e Dr. Emerson Neves da Silva, pela disponibilidade em participar das bancas e por terem contribuído com seus conhecimentos para a realização da pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), pelos ensinamentos e pelas trocas de experiências.

Aos colegas mestrandos que a vida proporcionou-me conhecer ou reencontrar, agradeço pelas vivências compartilhadas e desejo profundamente que possam, assim como falamos tantas vezes, fazer a diferença na educação.

À colega, e agora amiga, Naiara Migon, com quem sempre, de forma muito sincera, compartilhei dúvidas, angústias, leituras, ideias, resultados e conquistas.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), por possibilitar que eu me dedicasse integralmente ao mestrado, por meio da concessão do afastamento, e pela aceitação da realização da pesquisa.

Às colegas do Setor Pedagógico do IFRS, campus Erechim, Clarisse, Elisandra, Juliana, Márcia e Marli, que, além de contribuírem com sugestões de abordagens importantes para a pesquisa, assumiram minhas atividades enquanto estive afastada para me dedicar ao mestrado. E aos colegas do Setor de Registros Escolares e da Assistência Estudantil, por pacientemente colaborarem com a busca de dados e com o empréstimo de documentos sob sua responsabilidade.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta minha trajetória, meus sinceros agradecimentos.

## RESUMO

Esta dissertação é o resultado da pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Erechim, considerando a temática “Trajetória de estudantes adultos”. Para o desenvolvimento do trabalho, optou-se por uma abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com procedimentos técnicos embasados na metodologia da pesquisa participante. Dados oficiais revelam o aumento da escolarização dos brasileiros, entre eles os adultos, os quais têm retornado aos bancos escolares, inclusive na educação profissional de nível médio, possivelmente porque a educação tem sido entendida como um caminho para a ascensão pessoal e profissional, diante de um cenário de avanços tecnológicos e de difusão do conhecimento. No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), campus Erechim, o retorno dos estudantes adultos também é observado, o que motivou a pesquisa sobre esse contingente de estudantes, uma vez que eles precisam ser acolhidos em suas particularidades e atendidos em suas necessidades. Assim, a pesquisa teve como objetivo compreender como se constitui a trajetória do estudante adulto que ingressa no curso técnico subsequente ao ensino médio, após longo período afastado de uma instituição formal de ensino, contribuindo para o aperfeiçoamento das ações da instituição pesquisada. Entre os resultados da pesquisa, destaca-se que foi possível estabelecer o perfil do estudante adulto; definir, com base nas características observadas, que as suas trajetórias podem ser regulares, irregulares ou interrompidas; sugerir propostas para qualificar ainda mais as ações da instituição, especialmente aquelas voltadas ao processo de ensino e aprendizagem.

**Palavras-chave:** Estudante adulto. Trajetória. Educação profissional.

## ABSTRACT

This master thesis is the result of the research done in the Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE), from the Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Erechim Campus, considering the thematic “Trajectory of adult students”. For the development of the thesis, we chose a qualitative approach, of an applied nature, with technical procedures based on the methodology of the participant research. Official data reveal the increase of Brazilians’ schooling, amongst them the adults, who have returned to school benches, including professional education on high school level, possibly because the education has been understood as a way to personal and professional ascension, faced with a scenario of technological advances and the diffusion of knowledge. At Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Erechim Campus, the return of the adult students is also observed, which motivated the research about this contingent of students, since they need to be welcomed in their particularities and their needs to be attended. Thus, the research aimed to understand how the adult student trajectory that enters the technical course after high school, after a long period away from a formal institution of teaching, contributing to the improvement of the actions of the researched institution. Amongst the research results, it is possible to establish the profile of the adult student; define, based on the observed characteristics, that their trajectories could be regular, irregular or interrupted; suggest proposals to further qualify the institution's actions, especially those focused on the teaching and learning process.

**Keywords:** Adult students. Trajectory. Professional education.



## LISTA DE FIGURAS

|  |    |
|--|----|
| Figura 1 - Localização geográfica do município de Erechim-RS .....               | 52 |
| Figura 2 - Localização dos campi do IFRS, no RS .....                            | 54 |
| Figura 3 - Representação gráfica do curso Técnico em Logística.....              | 70 |
| Figura 4 - Representação gráfica do curso Técnico em Finanças .....              | 72 |
| Figura 5 - Representação gráfica do curso Técnico em Alimentos.....              | 73 |
| Figura 6 - Representação gráfica do curso Técnico em Modelagem do Vestuário..... | 75 |
| Figura 7 - Representação gráfica do curso Técnico em Mecânica .....              | 76 |
| Figura 8 - Perfil do estudante adulto .....                                      | 92 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 - Cursos técnicos subsequentes do IFRS - campus Erechim.....  | 28  |
| Quadro 2 - Tempo para conclusão do curso conforme o semestre de ingresso.....                                | 29  |
| Quadro 3 - Identificação do estudante adulto.....  | 29  |
| Quadro 4 - Quantidade de servidores do IFRS- campus Erechim.....   | 56  |
| Quadro 5 - Número de estudantes adultos ingressantes em cada semestre letivo.....                            | 77  |
| Quadro 6 - Gênero dos estudantes adultos e o curso a que pertencem.....                                      | 80  |
| Quadro 7 - Estudantes que concluíram o ensino médio até 2001 (%), ingressantes em 2013/2 e 2015/1 .....      | 87  |
| Quadro 8 - Antecedentes escolares (%) dos estudantes ingressantes em 2013/2, 2014/1 e 2015/1 .....           | 89  |
| Quadro 9 - Síntese dos aspectos analisados na trajetória dos estudantes adultos.....                         | 103 |
| Quadro 10 - Fatores que interferem na infrequência e na evasão dos estudantes do IFRS - campus Erechim ..... | 114 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|  |     |
|--|-----|
| Gráfico 1 - Distribuição de matrículas na educação profissional por dependência administrativa - Brasil - 2016 .....                 | 45  |
| Gráfico 2 - Número de matrículas na educação profissional por rede de ensino - Brasil 2008 - 2016 .....                              | 45  |
| Gráfico 3 - Número de matrículas na educação profissional por rede de ensino e tipo de curso - Brasil 2015-2016 .....                | 46  |
| Gráfico 4 - Distribuição de matrículas na Educação Profissional Técnica de nível médio por sexo - Brasil 2008-2015.....              | 47  |
| Gráfico 5 - Distribuição de matrículas na Educação Profissional de nível médio, por faixa etária - Brasil 2008-2015 .....            | 48  |
| Gráfico 6 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - em quantidade de municípios atendidos..... | 50  |
| Gráfico 7 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - em unidades.....                           | 51  |
| Gráfico 8 - Número de estudantes adultos ingressantes, entre 2011 e 2013 e em 2015/1 .....   | 79  |
| Gráfico 9 - Quantidade de estudantes adultos por faixa etária .....  | 81  |
| Gráfico 10 - Situação conjugal dos estudantes adultos .....  | 83  |
| Gráfico 11 - Naturalidade dos estudantes adultos .....   | 83  |
| Gráfico 12 - Moradia atual dos estudantes adultos .....  | 84  |
| Gráfico 13 - Renda familiar per capita dos estudantes adultos .....  | 84  |
| Gráfico 14 - Ano de conclusão do ensino médio e número de estudantes adultos concluintes por ano .....                               | 86  |
| Gráfico 15 - Antecedentes escolares dos estudantes adultos.....  | 88  |
| Gráfico 16 - Forma de ingresso dos estudantes adultos .....  | 91  |
| Gráfico 17 - Modalidade de ingresso dos estudantes adultos.....  | 91  |
| Gráfico 18 - Situação final de matrícula dos estudantes adultos.....   | 106 |
| Gráfico 19 - Variação na frequência dos estudantes adultos que abandonaram os cursos.....  | 112 |
| Gráfico 20 - Tempo de permanência dos estudantes adultos nos cursos técnicos .....   | 122 |

## LISTA DE SIGLAS

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica  
CF – Constituição Federal  
CEB – Câmara da Educação Básica  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CONAE – Conferência Nacional de Educação  
CONSUP – Conselho Superior  
COREDE – Conselho Regional de Desenvolvimento  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
FEE – Fundação de Economia e Estatística  
FIC – Formação Inicial e Continuada  
FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica  
FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IFRS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul  
IFs – Institutos Federais  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
MP – Mestrado Profissional  
PcD – Pessoa com Deficiência  
PIB – Produto Interno Bruto  
PNAD – Programa Nacional de Amostra por Domicílio  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos  
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional  
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego  
RS – Rio Grande do Sul  
SEFOR – Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional  
SENAC – Serviço Nacional do Comércio  
SENAI – Serviço Nacional da Indústria  
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SIA – Sistema de Informações Acadêmicas

SISTEC – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica

TCU – Tribunal de Contas da União

## SUMÁRIO

|   |           |
|---|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>16</b> |
| <b>2 OBJETO DE ESTUDO E PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS .....</b>                            | <b>19</b> |
| 2.1 JUSTIFICATIVA, PROBLEMA E OBJETIVOS .....   | 19        |
| 2.2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS .....  | 23        |
| <b>2.2.1 Do senso comum ao conhecimento científico .....</b>                            | <b>23</b> |
| <b>2.2.2 A pesquisa qualitativa .....</b>   | <b>25</b> |
| <b>2.2.3 A pesquisa participante.....</b>   | <b>26</b> |
| <b>3 PANORAMAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL .....</b>  | <b>31</b> |
| 3.1 EDUCAÇÃO COMO DIREITO .....   | 31        |
| 3.2 AVANÇOS NAS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS RECENTES.....                                  | 33        |
| 3.3 DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL.....                               | 34        |
| <b>4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL .....</b>  | <b>36</b> |
| 4.1 HISTÓRIA E ATUALIDADE .....   | 36        |
| 4.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM NÚMEROS .....  | 44        |
| <b>4.2.1 Dados gerais .....</b>   | <b>44</b> |
| <b>4.2.2 Dados específicos da rede federal de ensino.....</b>                           | <b>49</b> |
| <b>5 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA.....</b>                                    | <b>52</b> |
| 5.1 O MUNICÍPIO DE ERECHIM-RS.....  | 52        |
| 5.2 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO<br>GRANDE DO SUL ..... | 54        |
| 5.3 O ESTUDANTE ADULTO .....  | 56        |
| <b>6 REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO .....</b>                                      | <b>58</b> |
| 6.1 A EDUCAÇÃO A SERVIÇO OU PARA ALÉM DO CAPITAL.....                                   | 59        |
| 6.2 A EDUCAÇÃO NO PROJETO PEDAGÓGICO DO IFRS.....                                       | 61        |
| 6.3 A EDUCAÇÃO PARA OS ESTUDANTES ADULTOS.....  | 63        |
| <b>7 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS CURSOS TÉCNICOS.....</b>                                  | <b>67</b> |
| 7.1 CARACTERÍSTICAS COMUNS AOS CURSOS TÉCNICOS .....                                    | 67        |
| 7.2 CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CADA CURSO TÉCNICO.....                              | 69        |
| <b>7.2.2 Curso Técnico em Finanças .....</b>  | <b>71</b> |
| <b>7.2.3 Curso Técnico em Alimentos .....</b>   | <b>73</b> |
| <b>7.2.4 Curso Técnico em Modelagem do Vestuário .....</b>                              | <b>74</b> |
| <b>7.2.5 Curso Técnico em Mecânica .....</b>  | <b>75</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>8 PERFIL E TRAJETÓRIA DO ESTUDANTE ADULTO .....</b>                               | <b>77</b>  |
| 8.1 PERFIL DO ESTUDANTE ADULTO - ASPECTOS PESSOAIS .....                             | 80         |
| 8.2 ANTECEDENTES ESCOLARES, FORMA E MODALIDADE DE INGRESSO NO<br>CURSO TÉCNICO ..... | 85         |
| 8.3 TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS .....  | 93         |
| 8.4 COMPREENDENDO DIFERENTES DIMENSÕES DE UMA MESMA REALIDADE<br>.....               | 104        |
| 8.5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO .....  | 126        |
| <b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>130</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>135</b> |
| <b>APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DA<br/>PESQUISA .....</b>  | <b>143</b> |
| <b>APÊNDICE B - CARTA DE ACEITE .....</b>  | <b>144</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, podemos observar na história da educação que, por muito tempo, o acesso à escolarização foi direcionado aos filhos das famílias economicamente favorecidas e, quando finalmente passou a ser reconhecido como importante para toda a população, ocorreu no intuito de formar para a utilização da mão de obra trabalhadora ou para o atendimento de interesses políticos.

Essa situação fica ainda mais evidente ao olharmos para a história da educação profissional brasileira, que, inicialmente, com caráter assistencialista, objetivava preparar trabalhadores para o exercício de tarefas, para as técnicas da produção. Esse cenário confirma que a sociedade brasileira assumia como legítima a educação propedêutica para os filhos dos ricos e a educação profissional para os filhos da classe trabalhadora.

Atualmente, mesmo depois de séculos, é possível vislumbrar que as desigualdades sociais refletem ainda a discrepância de oportunidades e condições de acesso à educação a que foram submetidos milhões de brasileiros. No entanto, a proposição de algumas políticas públicas e legislações mais recentes tentam resgatar o direito à educação, oportunizando inclusive o retorno às instituições de ensino, em diferentes níveis, mesmo aos adultos.

Tanto o contexto educacional, que por muito tempo foi seletivo e excludente, quanto as mudanças econômicas e sociais decorrentes da globalização e dos avanços tecnológicos motivaram ou condicionaram o retorno de muitos adultos às instituições de ensino, em uma expectativa de, por meio da educação, alcançarem melhores condições de vida, ascendendo pessoal e profissionalmente. Essa situação fica evidente quando são analisadas estatísticas oficiais, pois elas revelam o aumento no número de matrículas e a melhora nos índices de escolarização da população, seja na educação básica ou superior.

Decorrente desse cenário, a presente pesquisa, realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), campus Erechim, direcionou o olhar para os estudantes adultos matriculados na educação profissional de nível médio e desenvolveu-se em torno da seguinte problemática: como se constitui a trajetória dos estudantes adultos que retornam aos bancos escolares, após dez anos ou mais fora do sistema de ensino formal, e ingressam em cursos técnicos subsequentes ao ensino médio, no IFRS, campus Erechim? Logo, teve-se como objetivo geral compreender como se constitui a trajetória do estudante adulto que ingressa no curso técnico subsequente ao ensino médio, após longo período afastado de uma instituição formal de ensino, contribuindo para o aperfeiçoamento das ações da instituição pesquisada.



Reconhecendo esta pesquisa como de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, com procedimentos técnicos embasados na metodologia da pesquisa participante, buscou-se olhar para as características que compõem o perfil dos estudantes adultos, e, principalmente, para a sua trajetória a partir da institucionalização, considerando diversos aspectos, especialmente os relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.

Na escolha dos estudantes para a realização da pesquisa, considerou-se a identificação do estudante adulto, definida a partir dos seguintes critérios: estudantes nascidos até 1984, que tivessem concluído o ensino médio até 2001 e estivessem há pelo menos 10 anos sem frequentar uma instituição de ensino formal. Depois disso, foram selecionados aleatoriamente 15 estudantes adultos, sendo 3 estudantes de cada curso técnico subsequente do campus, nas áreas de Gestão, Alimentos, Mecânica e Vestuário.

Assim, a dissertação foi escrita pensando em um delineamento de assuntos que partem de um nível mais abrangente, para, gradativamente, alcançar o aprofundamento da temática e o objetivo proposto. Em linhas gerais, a contextualização contempla: a educação no Brasil, a educação profissional no Brasil, a caracterização do universo da pesquisa, o papel da educação (especialmente na concepção do IFRS), os cursos técnicos, as trajetórias dos estudantes adultos, a compreensão das trajetórias dos estudantes adultos e a proposta de intervenção mediante os resultados da pesquisa. Optou-se por organizar títulos e subtítulos de forma que o leitor possa acessar facilmente cada parte que compõe o texto, estando a dissertação estruturada conforme descrição a seguir.

Na primeira parte, intitulada “Objeto de estudo e os pressupostos metodológicos”, por meio da justificativa, contextualizo meu envolvimento e experiências pessoais e profissionais em relação ao tema, destacando o problema que originou a pesquisa, bem como os objetivos propostos. Além disso, reflito sobre a passagem do senso comum ao conhecimento científico, por meio da pesquisa qualitativa e participante.

A segunda parte, “Panoramas da educação no Brasil”, tem a proposta de, brevemente, refletir sobre a educação como direito, os avanços nas legislações educacionais recentes e alguns dados estatísticos sobre escolarização no Brasil.

A terceira parte, intitulada “A educação profissional no Brasil”, tem como objetivo trazer a história dessa modalidade de ensino a partir da “interpretação do passado à luz do presente” (CERRI, 2011), destacando também aspectos da atualidade, entre eles os números da educação profissional no país e especificamente na rede federal de ensino.

A quarta parte, “Caracterização do universo da pesquisa”, apresenta informações sobre o município de Erechim, o IFRS e o estudante adulto, considerados sujeitos da pesquisa.

Na quinta parte, “Reflexões sobre o papel da educação” reflete-se sobre a educação a serviço ou para além do capital, sobre a concepção da educação no Projeto Pedagógico do IFRS e sobre a educação para os estudantes adultos.

A sexta parte, “Caracterização geral dos cursos técnicos”, é dedicada a apresentar as características comuns e específicas de cada curso técnico subsequente do campus Erechim.

A sétima parte da dissertação, intitulada “Perfil e trajetória do estudante adulto” estabelece o perfil do estudante adulto, no que se refere a aspectos pessoais e antecedentes escolares, e são descritas as trajetórias individuais dos estudantes selecionados para a pesquisa. Os aspectos observados nas trajetórias dos estudantes adultos são analisados em uma aproximação com as situações descritas por todos os estudantes dos cursos técnicos, constantes em documentos da instituição. Contempla também a proposta de intervenção, com algumas sugestões de ações possíveis de serem executadas pelo IFRS, campus Erechim, a fim de melhor atender os estudantes, qualificando os processos educativos.

Nas “Considerações finais”, reflete-se sobre os resultados da pesquisa e as possibilidades de estudos futuros. Na sequência, listam-se as referências utilizadas e que viabilizaram/teorizaram a realização da pesquisa.

É preciso destacar que, além de responder ao problema da pesquisa, a dissertação pretende suscitar a reflexão, compreensão e discussão sobre o tema da pesquisa, “Trajetória de estudantes adultos”. Para tanto, partimos da explanação sobre o objeto de estudo e os pressupostos metodológicos adotados.

## 2 OBJETO DE ESTUDO E PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

O texto a seguir é dedicado a apresentar o objeto de estudo da pesquisa desenvolvida e os pressupostos metodológicos que a nortearam.

Inicialmente, descrevemos uma memorização/reflexão sobre minha<sup>1</sup> trajetória pessoal, estudantil e profissional, o que introduz o tema da pesquisa “Trajetória de estudantes adultos”. Em seguida, destacamos o problema, justificamos a relevância e definimos os objetivos da pesquisa, que teve como sujeitos os estudantes adultos dos cursos técnicos subsequentes do IFRS, campus Erechim.

Quanto aos pressupostos metodológicos, optamos pela pesquisa participante, cuja interação, nesse caso, aconteceu baseada no “olhar privilegiado” e no “estranhamento do familiar”.

### 2.1 JUSTIFICATIVA, PROBLEMA E OBJETIVOS

A escolha pelo tema da pesquisa, “Trajetória de estudantes adultos”, está associada à minha trajetória pessoal, estudantil e profissional, criando assim uma aproximação com os sujeitos da pesquisa e com os aspectos que nela foram problematizados.

Filha de um motorista e de uma dona de casa, ambos de origem rural, com pouca escolarização (na época as escolas rurais atendiam até a 4<sup>a</sup> série), como a mais nova de três filhos, recordo-me das peraltices que protagonizei, típicas de uma menina cuja preocupação maior era brincar.

Meu primeiro contato com o ambiente escolar, ocorreu num dia quente de verão em que estive na escola na qual meus irmãos estudavam e fui convidada a passar alguns minutos na sala de aula da turma da pré-escola. Sentada na cadeira da professora, observei com encantamento o que se passava naquele ambiente desconhecido. Acho que foi esse o dia em que decidi que seria professora.

Não sei dizer quanto tempo depois (talvez dias, meses ou anos), surgiu a oportunidade para que eu fosse matriculada na pré-escola nesta mesma escola. A imagem da extensa lista de material, mimeografada<sup>2</sup> em “folha de ofício”, na cor azul, e o cheiro do álcool característico

---

<sup>1</sup> Em virtude de envolver subjetividade, contemplando minhas próprias escolhas pessoais e profissionais, o texto desta dissertação apresenta também o emprego da primeira pessoa do singular.

<sup>2</sup> Mimeógrafo é uma espécie de impressora manual. Um equipamento que produz cópias, a partir de matriz perfurada (estêncil), afixada em torno de pequena bobina de entintamento interno, acionada manualmente.

desse recurso ainda povoam minhas memórias. No entanto, devido ao custo dos materiais escolares, inviável para o orçamento familiar naquele momento, não fui matriculada. Assim, iniciei minha escolarização aos sete anos de idade, na primeira série, em uma escola particular, dando início à minha trajetória estudantil.

Minha inocência infantil em hipótese alguma questionou a divergência entre a impossibilidade de frequentar a escola pública, por questões financeiras, e, tempos depois, ingressar na primeira série em uma escola particular. Fui entender essa situação anos mais tarde, estudando a legislação educacional brasileira. Somente aí percebi que o motivo pelo qual tive bolsa de estudo no Ensino de 1º grau<sup>3</sup> tinha como origem o salário-educação<sup>4</sup>, uma exigência legal e não apenas, como eu imaginei por muito tempo, a bondade dos empregadores de meu pai, que queriam uma boa educação para os filhos de seus empregados.

Refletindo sobre o período em que frequentei o Ensino de 1º grau no Centro Educacional São José, uma escola particular pertencente a uma congregação religiosa, afirmo que a intimidade com as letras, os números, a leitura, a escrita, as atividades, as tarefas de casa e os livros figuram como atores principais nesse universo de descobertas, descortinando um mundo maior e cheio de possibilidades.

Conforme mencionei, a docência despertou meu interesse desde pequena, tendo sido estimulada ainda mais por uma escolarização inicial marcada por imagens positivas. Esse deve ter sido o fator decisivo para que eu optasse por frequentar o Ensino de 2º grau<sup>5</sup> no curso de Habilitação para o Magistério das Séries Iniciais, em uma escola pública.

Na sequência, prestei vestibular para o curso superior de Pedagogia e, concomitantemente aos estudos, passei a dar aulas em um turno em uma escola particular e no outro turno em uma escola pública municipal em um bairro carente da cidade. A situação de

---

<sup>3</sup> Pela LDB, Lei nº 9.394/96, corresponde ao ensino fundamental.

<sup>4</sup> Em 1964, é criado o Salário-Educação, por meio da Lei nº 4.440/1964, tendo como objetivo a suplementação das despesas públicas com a educação elementar (ensino fundamental), adotando como base de cálculo 2% do salário mínimo local, por empregado, mensalmente. Em seguida, em 1965, a alíquota dessa contribuição social passou a ser calculada à base de 1,4 % do salário de contribuição definido na legislação previdenciária e, mais tarde, em 1975, por meio do Decreto-Lei nº 1.422/1975 e do Dec. 76.923/1975, novas alterações foram implantadas no contexto do Salário-Educação, passando sua alíquota a ser calculada à base de 2,5% do salário de contribuição das empresas, situação que perdura até os dias atuais. Inicialmente, com a base de cálculo do valor a ser recolhido fixada em 2% do salário mínimo mensal estipulado para a localidade, sendo esse valor multiplicado pelo total de empregados existente em cada empresa, o montante resultante era o valor devido por todas as empresas que não oferecessem o ensino fundamental a suas expensas, por meio de escolas próprias ou por regime de bolsa de estudo. As empresas que atendessem no mínimo 30% do total de seus empregados, nessas modalidades de atendimento, estariam isentas do recolhimento da contribuição. Essa isenção deveria ser renovada a cada exercício e o recolhimento, por parte das empresas que não usufruíam da mencionada isenção, era realizado junto aos Institutos de Previdência e Pensões. Disponível em: <<http://www.fnnde.gov.br/financiamento/salario-educacao/salario-educacao-entendendo-o>>. Acesso em: 15 maio 2017.

<sup>5</sup> Pela LDB, Lei nº 9.394/96, correspondente ao ensino médio.

docência em realidades socioeconômicas distintas foi muito inquietante, pois eu me via muito mais envolvida com o contexto e os sujeitos da escola do bairro, no entanto, a necessidade de pagar a graduação em uma instituição particular (a única opção de ensino superior na região, naquele período) condicionava-me a manter essa situação. Essa dualidade perdurou por um ano, pois, no ano seguinte, assumi mais horas na escola pública, onde realmente me sentia acolhida e feliz.

A inquietação vivenciada estava relacionada à minha origem popular e, principalmente, às concepções de educação com as quais, cada vez mais, eu me identificava. Foram os momentos de estudo individual, as leituras e os debates vivenciados no curso de Pedagogia que me proporcionaram enriquecimento teórico e aprendizagens. Também, sem dúvida alguma, o exemplo e comprometimento de alguns professores com a educação contribuíram para que eu me tornasse a pessoa e profissional de hoje.

Cinco anos após a conclusão do curso superior, retornei aos bancos escolares para cursar pós-graduação *lato sensu*, direcionada à Gestão Escolar, porque havia assumido a coordenação pedagógica da escola e por acreditar que a formação continuada faz parte do itinerário formativo dos professores e profissionais da educação.

Foi justamente um dos professores da especialização que despertou em mim a vontade de ingressar na pós-graduação *stricto sensu*. Isso pareceu um sonho muito distante, por não haver, naquele momento, uma instituição pública de ensino superior na região, o que demandava deslocar-me para centros maiores, tornando o curso muito oneroso. Hoje, dez anos depois, com muita alegria faço parte de um programa de mestrado em uma universidade pública federal na cidade em que resido.

Estando minha trajetória estudantil intrinsecamente relacionada à minha trajetória profissional, iniciei minha carreira na educação infantil e no ensino fundamental, como professora da rede pública municipal e estadual de ensino, atuando como docente, coordenadora pedagógica e diretora de escola por um período de quinze anos.

A partir do ano 2010, assumi novo concurso público, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul- IFRS, para o cargo de pedagoga. Diferentemente do público de crianças e adolescentes atendidos pelas escolas de ensino fundamental municipal e estadual nas quais estive exercendo a docência ou cargos de gestão, o IFRS possibilita-me atuar com jovens e adultos, estudantes dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes ao ensino médio ou de cursos superiores. Trata-se de um grupo bastante heterogêneo, composto por jovens e adultos de várias faixas etárias, oriundos do próprio município sede do campus, de municípios da região, do estado, ou de outros estados do país. O grupo é heterogêneo porque

os ingressantes nos cursos ora são estudantes egressos do ensino médio regular ou da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, ora recém concluintes do ensino médio, eventualmente, já diplomados em nível superior ou, ainda, em outros casos, estão retornando aos estudos após vários anos sem vínculo com instituição de ensino.

Enquanto pedagoga da instituição pesquisada, é justamente esse estudante adulto, que estava fora do sistema de ensino, que me motivou a realizar esta pesquisa, objetivando verificar o que aconteceu em sua trajetória estudantil após o ingresso no curso que escolheu e a influência que esse período afastado das instituições de ensino provocou nos mais diferentes aspectos relacionados ao acesso, à permanência e ao êxito, condicionantes perpassados pelo processo de ensino e aprendizagem.

Assim, o conceito de trajetória definido para os propósitos deste estudo, de forma breve, disse respeito às ocorrências na vida acadêmica do estudante adulto, no período compreendido entre o seu ingresso e a saída do curso técnico. Entendeu-se como ocorrências, variáveis sobre a situação final de matrícula, o tempo de permanência no curso, a frequência às aulas, o aproveitamento de estudos, a certificação de conhecimentos, a aprovação e a reprovação nos componentes curriculares.

Visualizar a trajetória dos estudantes adultos dos cursos técnicos subsequentes ao ensino médio permitiu-nos estabelecer o perfil desses estudantes, que se dispõem a retomar os estudos em um período da vida em que são mais maduros, normalmente têm família formada, carreira profissional direcionada e estabilidade financeira, sendo merecedores de um olhar que considere essas particularidades e experiências.

Acreditamos que a pesquisa foi relevante no sentido de conhecer e entender os estudantes adultos que retornaram aos bancos escolares, oportunizando à instituição condições de qualificar o atendimento a esses estudantes, considerando suas particularidades, seus anseios e suas dificuldades, valorizando os saberes e as aprendizagens trazidas por eles, reconhecendo importante potencial para o desenvolvimento dos processos de escolarização.

Nesse contexto, identificamo-nos com o educador Paulo Freire quando afirma que “Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 32). Então, como sujeito que busca respostas a novas perguntas, propomo-nos a pesquisar as trajetórias dos estudantes adultos, a partir da sua institucionalização, respondendo à seguinte problemática: como se constitui a trajetória dos estudantes adultos que retornam aos bancos escolares, após dez anos ou mais fora do sistema de ensino formal, e ingressam em cursos técnicos subsequentes ao ensino médio, no IFRS, campus Erechim?

A pesquisa teve como objetivo geral compreender como se constitui a trajetória do estudante adulto que ingressa no curso técnico subsequente ao ensino médio, após longo período afastado de uma instituição formal de ensino, contribuindo para o aperfeiçoamento das ações da instituição pesquisada.

Os objetivos específicos procuraram:

- Estabelecer o perfil do estudante adulto que ingressa no curso técnico subsequente ao ensino médio, oportunizando conhecer suas características pessoais e seus antecedentes escolares;
- Sistematizar e analisar dados referentes à trajetória dos estudantes adultos no decorrer do curso técnico subsequente ao ensino médio, em relação à situação de matrícula e ao processo de ensino e aprendizagem;
- Diagnosticar a situação dos cursos técnicos subsequentes ao ensino médio, possibilitando a proposição de ações para aperfeiçoamento dos processos educacionais.

## 2.2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A partir do problema de pesquisa explicitado, apresentamos os pressupostos metodológicos que sustentaram o desenvolvimento da pesquisa.

### 2.2.1 Do senso comum ao conhecimento científico

É da natureza do ser humano querer saber, querer encontrar respostas, desejar conhecer. Para tanto, recorre ao auxílio da ciência que, etimologicamente, significa conhecimento. Ela fornece respostas confiáveis e uma forma de entender e compreender os mais diversos fenômenos. Cervo e Bervian (2002, p.16) afirmam:

A ciência é um modo de compreender e analisar o mundo empírico, envolvendo o conjunto de procedimentos e a busca do conhecimento científico através do uso da consciência crítica que levará o pesquisador a distinguir o essencial do superficial e o principal do secundário.

Para esclarecer o conceito de ciência, é preciso diferenciar o conhecimento do senso comum do conhecimento científico, que é objetivo central da pesquisa. O conhecimento do senso comum, ou também denominado empírico, é o conhecimento que todas as pessoas

adquirem na vida cotidiana, ao acaso, baseado apenas na experiência vivida ou transmitida por alguém, voltado para crenças populares, para tradições passadas de geração a geração. Ele surge, segundo Köeche (1997, p. 24), “como consequência da necessidade de resolver problemas imediatos, que aparecem na vida prática e decorrem do contato direto com fatos e fenômenos que vão acontecendo no dia-a-dia”. Em geral, esse tipo de conhecimento resulta de repetidas experiências, sem uma observação metódica ou verificação sistemática.

Por sua vez, o conhecimento aprofundado de uma determinada situação requer o entendimento de todos os fenômenos que o compõem e definem. Agir de forma ativa sobre este conhecimento, “alcançando um conhecimento seguro”, nas palavras de Köeche (1997, p. 29), é o que caracteriza o conhecimento científico. O conhecimento científico procura explicações e comprovações sobre o fato que gerou o questionamento, com a certeza de que, mesmo ao final, não terá algo pronto, definitivo, mas com possibilidade de revisão e novas descobertas.

Para Barros (2007, p. 45), “No conhecimento científico, há que grifar a exigência da definição dos problemas que se pretende solucionar, por que nesse procedimento está sempre presente a intencionalidade, mediante a qual são definidos formas e processos de ação”. Apoiada no mesmo autor, destaco ainda que “o conhecimento científico se dá à medida que se investiga o que fazer sobre a formulação de problemas que exigem estudos minuciosos para o seu equacionamento” (BARROS, 2007, p. 44-45). Assim, pode-se afirmar que o conhecimento científico pressupõe uma intenção do pesquisador, que, consciente e sistematicamente, busca resultados, por meio de uma investigação metódica de determinada realidade.

Para se chegar ao conhecimento científico, é necessário o desenvolvimento de uma pesquisa. Toda pesquisa deve basear-se em uma teoria, que serve como ponto de partida para a investigação adequada de um problema.

A pesquisa primeiramente tem origem na inquietude do pesquisador, o qual sente-se instigado a procurar respostas e soluções para determinado problema que, com o auxílio de um método, deverá ser averiguado, avaliado e analisado com criticidade. Nesse contexto, pesquisar é fazer-se autor, por meio da capacidade de argumentar bem e pensar a realidade.

Segundo Gil (2002, p. 17), pesquisa é definida como:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo alcançar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados.

Para Minayo (1994, p. 17-18), pesquisa é:



[...] a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. [...] a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos.

Diante dessas características da pesquisa e na condição de pesquisadora instigada a encontrar respostas de forma racional e sistemática, ultrapassando os limites do senso comum, pretendemos alcançar o objetivo principal através do estudo minucioso das trajetórias dos estudantes adultos.

### 2.2.2 A pesquisa qualitativa

A presente pesquisa, do ponto de vista da forma de abordagem ao problema, classifica-se como pesquisa qualitativa: sua fonte de dados é o próprio ambiente – o contexto; o pesquisador é o instrumento principal – o mediador; a pesquisa é descritiva e analítica e valoriza-se muito o processo e não apenas o resultado final.

Segundo Gil (1999), a abordagem ao problema de forma qualitativa considera que existe uma relação entre o mundo e o sujeito que não pode ser traduzida em números, por isso a pesquisa é descritiva, e o pesquisador tende a analisar seus dados indutivamente.

Na pesquisa qualitativa, busca-se resultados por meio da análise de informações de uma forma organizada, mas indutiva, que permite o aprofundamento da compreensão acerca de um tema, de um grupo social e de um contexto em dada realidade.

Esses apontamentos reforçam as características da pesquisa qualitativa:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;
  2. Os dados coletados são predominantemente descritivos;
  3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto;
  4. O ‘significado’ que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador;
  5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo
- (BOGDAN E BIKLEN, 1994, p. 47-50).

Parafraseando Minayo (1994), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, preocupando-se com um nível da realidade que não pode ser quantificado, com relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para a mesma autora,

O verbo principal da análise qualitativa é compreender. Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento. Para compreender, é preciso levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total. Mas também é preciso saber que a experiência e a vivência de uma pessoa ocorrem no âmbito da história coletiva e são contextualizadas e envolvidas pela cultura do grupo em que ela se insere. (MINAYO, 2012, p. 621-626).

Dessa forma, a pesquisa qualitativa desenvolvida definiu-se assim mediante a compreensão das trajetórias dos estudantes adultos do IFRS, campus Erechim, influenciadas por múltiplos fatores e condicionadas por diversas situações internas e externas à instituição.

### **2.2.3 A pesquisa participante**

A pesquisa participante surgiu entre as décadas de 60 e 80, na América Latina, tendo se difundido rapidamente por todo o continente. Em sua maioria, são colocadas em prática dentro dos movimentos sociais populares, alinhando-se a projetos comprometidos com ações sociais de vocação popular.

Como o próprio nome sugere, a pesquisa participante implica necessariamente a participação, tanto do pesquisador quanto dos sujeitos que estão envolvidos no processo da pesquisa, estabelecendo uma relação sujeito-sujeito.

Em relação à pesquisa participante, Gil (1999, p. 50) aponta:

A descoberta do universo vivido pela população implica compreender, numa perspectiva interna, o ponto de vista dos indivíduos e dos grupos acerca das situações que vivem. Para tanto, os pesquisadores devem adotar preferencialmente técnicas qualitativas de coleta de dados e também uma atitude positiva de escuta e de empatia.

A pesquisa participante busca envolver o sujeito pesquisador e os sujeitos pesquisados no estudo do problema a ser superado, conhecendo suas causas e definindo soluções. A investigação, a educação e a ação social, como momentos metodológicos, são embasadas no todo, permeadas pelo diálogo, nunca impondo conhecimentos e valores. Assim, o compromisso social, político e ideológico do pesquisador é com a comunidade, com as pessoas e com as causas sociais.

Com base nas características da pesquisa participante, partimos do princípio de que a pesquisa proposta emergiu do fato de a pesquisadora ser pedagoga da própria instituição pesquisada. Sobre isso, apropriamo-nos de Gonsalves (2001), quando propõe o “olhar privilegiado”, acentuando a condição de estar envolvido para buscar a compreensão do problema. Diz a autora: “[...] Estar envolvido não tem aqui o sentido reducionista [...] de fazer

parte de uma determinada comunidade. Estar envolvido significa assumir uma condição que é natural ao ser humano: a condição de estar-junto, a condição de pertencer existencialmente a uma sociedade”.

Corroborando essa condição de pesquisadora com olhar privilegiado sobre o contexto pesquisado, Velho (1978) argumenta sobre o “estranhamento do familiar”. Afirma o autor que “O processo de estranhar o familiar torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos e situações” uma vez que “o que sempre vemos e encontramos pode ser familiar, mas não necessariamente conhecido”. (VELHO, 1978, p.131).

Reforçamos que optamos por desenvolver a pesquisa participante principalmente pelo fato de eu ser servidora do IFRS, campus Erechim, e, enquanto pedagoga, estar envolvida com várias questões do campus, especialmente com aquelas que permeiam o processo de ensino e aprendizagem. Essa condição possibilita-me perceber que, no decorrer dos semestres letivos, os estudantes e os servidores envolvem-se em diferentes atividades, revelando informações e opiniões que podem contribuir para o aperfeiçoamento do processo educativo como um todo. No entanto, causa-me certo desconforto quando percebo que temos essas informações e opiniões à disposição por meio de vários recursos documentais, aos quais não é dispensada a devida atenção, pois, na maioria das vezes, as análises realizadas são apenas superficiais ou fragmentadas por área de atuação, impossibilitando um diagnóstico geral e ações com maior abrangência.

Quando falo dos recursos documentais, refiro-me a diversos documentos, mas em especial aos seguintes:

- a) Sistema de Informações Acadêmicas - SIA, que concentra todas as informações dos estudantes (desde pessoais até as acadêmicas) e contém relatórios diversos;
- b) Relatório de Avaliação Institucional, elaborado anualmente pela Comissão Própria de Avaliação, que avalia o campus como um todo, registrando as opiniões dos estudantes, dos docentes e dos técnicos administrativos em educação;
- c) Relatório elaborado com base no Questionário de Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem, que concentra prioritariamente informações sobre o ensino e a aprendizagem e contém opiniões e comentários dos estudantes;
- d) Relatório do Perfil Discente, aplicado a todos os estudantes ingressantes nos cursos, cujo objetivo é conhecer o estudante que chega à instituição.

Esses documentos são elaborados com periodicidade semestral, anual ou até mesmo diária, como é o caso do SIA, que recebe informações incluídas pelo setor de Registros Escolares e, especialmente, pelos docentes, por meio do preenchimento dos Diários de Classe.

A proposta de pesquisa participante intencionou, por meio da análise minuciosa desses documentos, compreender a trajetória dos estudantes adultos nos cursos técnicos, estabelecendo uma condição de diálogo e participação, ainda que não necessariamente presencial, mas garantida pela interação que entrelaça registros pessoais e opiniões presentes nas documentações anteriormente citadas.

Considerando que não existe um modelo único de pesquisa participante, pois em cada uma adapta-se o processo às condições, a mesma foi construída no decorrer do processo, com base no recorte a seguir descrito.

Foram pesquisados todos os cursos técnicos subsequentes do campus, os quais contemplam as áreas de atuação do IFRS, campus Erechim, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Cursos técnicos subsequentes do IFRS - campus Erechim

| <b>Área</b> | <b>Curso</b>  |
|-------------|---|
| Mecânica    | Curso Técnico em Mecânica                               |
| Alimentos   | Curso Técnico em Alimentos                              |
| Vestuário   | Curso Técnico em Modelagem do Vestuário                 |
| Gestão      | Curso Técnico em Finanças<br>Curso Técnico em Logística |

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A pesquisa teve como sujeitos os estudantes adultos ingressantes no período de 2011 até 2013, nos cursos das áreas de Mecânica, Alimentos e Gestão, e ingressantes em 2015/1 no curso da área de Vestuário. No entanto, os semestres pesquisados ultrapassaram esse período pois foram selecionados segundo o critério do tempo que o estudante tem para integralização regular do curso, mais o dobro do tempo do curso<sup>6</sup>. Isso se fez necessário para ter a possibilidade de olhar a trajetória dos estudantes do início ao fim do percurso. Considerando que os cursos técnicos duram de 18 a 24 meses, a pesquisa teve a abrangência de 2011 até 2017.

O Quadro 2 mostra o semestre de ingresso, o semestre em que regularmente o estudante concluiria o curso e o tempo máximo para conclusão do curso.

<sup>6</sup> Essa possibilidade de conclusão do curso em mais tempo está prevista nos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

Quadro 2 - Tempo para conclusão do curso conforme o semestre de ingresso

| <b>Considerando cursos de 24 meses</b>   |   |                                      |
|--|---|--------------------------------------|
| <b>Semestre de ingresso do estudante</b> | <b>Tempo regular para integralização do curso</b> | <b>Dobro do tempo para conclusão</b> |
| 2011/1                                   | 2012/2  | 2014/2                               |
| 2011/2                                   | 2013/1  | 2015/1                               |
| 2012/1                                   | 2013/2  | 2015/2                               |
| 2012/2                                   | 2014/1  | 2016/1                               |
| 2013/1                                   | 2014/2  | 2016/2                               |
| 2013/2                                   | 2015/1  | 2017/1                               |
| <b>Considerando o curso de 18 meses</b>  |   |                                      |
| 2015/1*                                  | 2016/1  | 2017/2                               |

\*Apenas o curso técnico em Modelagem do Vestuário tem 18 meses de duração e a primeira oferta ocorreu em 2015/1. Para olhar todo o percurso dos estudantes adultos, é o único período que será pesquisado. A opção foi feita para que fosse possível visualizar a totalidade dos cursos técnicos subsequentes do campus.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Para a realização da pesquisa, os estudantes adultos foram identificados da seguinte forma: estudantes dos cursos técnicos subsequentes, nascidos até o ano de 1984, que tenham concluído o ensino médio até o ano de 2001. O Quadro 3 explica as escolhas eleitas.

Quadro 3 - Identificação do estudante adulto

|   |   |
|---|---|
| Estudantes dos cursos técnicos subsequentes       | A escolha por estudantes desta modalidade de ensino justifica-se pela minha aproximação com os cursos, pois, como citado anteriormente, sou pedagoga no IFRS, campus Erechim, e atuo diretamente nos cursos técnicos.   |
| Estudantes nascidos até 1984                      | Considerando as legislações educacionais da época, o estudante nascido em 1984 deveria concluir sua escolarização básica, sem reprovação e sem interrupção, em 11 anos letivos assim distribuídos:<br>- Pela LDB - Lei nº 7044/82:<br>Ensino de 1º grau em 8 anos<br>Ensino de 2º grau em 3 anos<br>Assim, ingressava na escola com sete anos de idade (idade obrigatória) em 1992 e até concluir toda a escolarização básica teria 17 anos*, no ano de 2001. |
| Estudantes que concluíram o ensino médio até 2001 | Como a oferta dos cursos técnicos subsequentes iniciou no ano de 2011 e a intenção é analisar a trajetória dos estudantes que estão há, pelo menos, dez anos** sem estudar em instituição formal de ensino, é necessário esse recorte.  |

\* O exemplo considera nascidos em janeiro.

\*\* Dez anos calculados com base no ano de ingresso do estudante.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Reiterando, o estudante adulto objeto de estudo foi o matriculado em curso técnico subsequente ao ensino médio, nascido até 1984, que tenha concluído o ensino médio até 2001. A coleta e análise dos dados foram constituindo-se com o decorrer da pesquisa, a partir da

definição dos estudantes adultos que se enquadram no perfil desejado, conforme explicado por meio do Quadro 3, delineadas gradativamente, como exposto a seguir.

1. Levantamento no SIA de todos os estudantes que ingressaram em cada semestre letivo de 2011, 2012, 2013, e no primeiro semestre letivo de 2015, apenas para o curso Técnico em Modelagem do Vestuário.
2. Levantamento dos estudantes nascidos até 1984.
3. Verificação da data de conclusão do ensino médio de cada estudante nascido até 1984, por meio da consulta aos documentos da matrícula.
4. Levantamento dos estudantes que concluíram o ensino médio há pelo menos dez anos do semestre de ingresso no curso técnico.
5. Definição pela análise da trajetória de três estudantes em cada curso.
6. Sorteio aleatório dos estudantes que teriam suas trajetórias analisadas.

Na sequência, com base no sorteio aleatório dos estudantes adultos, a compreensão de suas trajetórias iniciou-se a partir da análise das informações constantes no histórico escolar de cada estudante adulto. A trajetória de cada um no curso foi analisada na perspectiva de delinear:

- a) o perfil do estudante adulto, a forma de ingresso e a origem da escolarização anterior;
- b) a situação no curso, conforme o tempo de permanência;
- c) aspectos do processo de ensino e aprendizagem, voltados a aprovação, reprovação e retenção.

O passo seguinte estabeleceu o diálogo entre as informações levantadas e as considerações sobre o assunto presentes nos documentos institucionais e que contêm principalmente as opiniões dos estudantes.

De posse dos apontamentos, buscou-se fundamentação teórica para justificar, compreender ou propor alternativas condizentes com as situações, alcançando os objetivos estabelecidos e aperfeiçoando os processos educativos.

Definidos o objeto de estudo e os pressupostos metodológicos, passaremos a refletir sobre a educação como direito, os avanços nas legislações educacionais recentes, além de trazermos alguns dados estatísticos sobre escolarização no Brasil.

### 3 PANORAMAS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A história da educação nacional nos mostra que o Brasil, por muito tempo, manteve a oferta de ensino para o grupo elitizado da população. Interesses políticos definiam a quem se destinaria a escolarização. Essa situação deixou cicatrizes na sociedade e gerou um contingente da população com pouca ou nenhuma escolaridade. Mesmo após inúmeras ações no sentido de melhorar a escolarização dos brasileiros, ainda se observa um cenário controverso, marcado pela exclusão e, muitas vezes, reforçado pelas condições de vida desiguais em que vivem os brasileiros.

Considerando isso, exponho na sequência as seguintes temáticas, propondo uma reflexão geral da educação: educação como direito; avanços nas legislações educacionais recentes e dados sobre escolarização, especialmente as que envolvem jovens e adultos.

#### 3.1 EDUCAÇÃO COMO DIREITO

A grande maioria das nações do mundo colocou a educação como prioridade, garantindo, por meio de suas leis, o direito à educação. No entanto, esse direito pode ser considerado bastante recente, pois está datado do final do século XIX e início do século XX.

No Brasil, nas Constituições anteriores a 1988, conforme Ferraro (2008, p. 278), “[...] a educação era vista mais como uma necessidade e um dever do que propriamente como um direito”. Era tida como necessária ao desenvolvimento da sociedade brasileira e se impunha ao Estado como ideal político a ser alcançado, não podendo os cidadãos requerer ou exigir a oferta. O dever do Estado de oferecer oportunidades de ensino apresentava-se como uma intenção a ser cumprida tanto quanto possível.

Foi a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), em seu Artigo 205, que definiu: “a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. A oferta pública passou a ser organizada por meio do regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, sendo o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, considerado um direito público subjetivo pelo qual o Poder Público pode ser responsabilizado pelo não oferecimento ou se a oferta for irregular.

O direito à educação na Constituição de 1988 é o resultado do processo histórico em busca da defesa do direito do sujeito e cidadão à educação, pois, garantindo o acesso à

escolarização em todos os níveis, far-se-á a reparação de um direito que foi negado à população de jovens e adultos ao longo da história da educação brasileira. Documento do próprio MEC pondera que:

Do ponto de vista jurídico, normativo e institucional, o Brasil vivenciou avanços consideráveis com a promulgação da Constituição Federal, de 1988, quando se garantiu a adoção de uma concepção ampla de educação, sua inscrição como direito social inalienável, a corresponsabilidade dos entes federados por sua efetivação e a ampliação dos percentuais mínimos de receitas para o seu financiamento. (BRASIL, 2014, p. 9).

Nas palavras de Cury,

[...] Declarar um direito é muito significativo. Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais. Mais significativo ainda se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo. (CURY, 2002 p. 259).

Para o mesmo autor, a garantia da educação como direito e, principalmente, o acesso a ela, “[...] é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si”. (CURY, 2002, p. 260).

A doutora em educação, Gilda Cardoso de Araujo (ARAUJO, 2011, p. 287) afirma que:

[...] O direito à educação traz uma potencialidade emancipadora do ponto de vista individual e igualitária do ponto de vista social [...] O direito à educação pressupõe o papel ativo e responsável do Estado tanto na formulação de políticas públicas para a sua efetivação, quanto na obrigatoriedade de oferecer ensino com iguais possibilidades para todos [...]

Esse direito continuou a ser prescrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, Lei nº 9.394/1996 que contempla em seu Artigo 2: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim, novamente fica clara a corresponsabilidade como forma de assegurar o direito à educação, em uma proposta também de superação da dívida histórica para com os brasileiros que a ela não tiveram acesso na idade adequada. Ao visualizarmos a íntegra do texto da LDB, vemos que estão contempladas etapas da escolarização tanto para crianças e adolescentes, quanto para jovens e adultos, em uma perspectiva de formação integral do ser humano.



### 3.2 AVANÇOS NAS LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS RECENTES

Sempre que pensamos em legislações, estamos pensando também nas políticas públicas que as geraram. A proposição de uma política pública deve responder às seguintes perguntas, na definição de Laswell (LASWELL apud SOUZA, 2006, p.24): “quem ganha o quê, por quê e que diferença faz”. Com base nessa definição, pensar um pouco da história recente da educação no Brasil torna-se importante para compreender a conjuntura atual e entender certas políticas públicas.

A década de 80, no Brasil, caracterizou-se como um período de abertura política, democratização do Estado e de reorganização da sociedade. Os debates envolvendo a nova Constituição Federal Brasileira, promulgada em outubro de 1988, permitiram maior participação das entidades civis no delineamento das políticas públicas voltadas à educação, com o intuito de resgatar a dívida histórica para com a sociedade nacional, suprimindo um cenário marcado pela exclusão, pelo fracasso, pela reprodução das desigualdades sociais e econômicas e, principalmente, pela baixa escolarização, que se reflete no contexto atual por meio de um significativo número de jovens e adultos com reduzida escolaridade e escasso preparo profissional.

Nos anos 90, como consequência da aceleração do desenvolvimento tecnológico e do processo de globalização, a educação passou a ser discutida sobretudo em relação ao seu aspecto econômico, devido ao seu papel na construção de um novo modelo de desenvolvimento, visando ao reposicionamento e à reinserção do país no cenário mundial. Vários instrumentos legais importantes para a educação brasileira foram aprovados pelo Congresso Nacional, destacando-se a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e a Emenda Constitucional nº 14/1996, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Enquanto a LDB reestruturou e definiu as diretrizes e bases da educação no Brasil, o FUNDEF instaurou um novo modelo de financiamento do ensino fundamental, buscando cumprir o princípio constitucional da equalização do financiamento desta etapa da educação básica.

Nos anos 2000, o processo de universalização do acesso à escola fundamental representou inegável avanço na história educacional brasileira, tendo em vista que quase a totalidade de estudantes da faixa etária de 7 a 14 anos estavam matriculados no sistema de ensino e, por consequência, também o número de matrículas no ensino médio teve considerável aumento nessa década. Destaca-se a criação da Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação (2001-2010), traçando novos rumos para as políticas e ações

governamentais, fixando objetivos e metas para a chamada Década da Educação, e a Emenda Constitucional nº 53/2006 que ampliou o financiamento para toda a educação básica, por meio do Fundo de Desenvolvimento da Educação e de Valorização dos Profissionais do Magistério (FUNDEB). Também merecem referência as várias ações e políticas voltadas à verticalização do ensino, à expansão da educação profissional e tecnológica e educação superior, bem como a mobilização nacional para a Conferência Nacional de Educação (CONAE), cujo objetivo geral foi propor a Política Nacional de Educação, indicando responsabilidades, corresponsabilidades e atribuições colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino.

### 3.3 DADOS ESTATÍSTICOS SOBRE ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL

Estatísticas oficiais evidenciam um significativo aumento no número de matrículas escolares nas últimas décadas, em decorrência da proposição de políticas voltadas à ampliação das oportunidades educacionais.

O Censo Demográfico de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), indicou que o nível de escolarização, de um modo geral, tem melhorado no país. Voltando o foco para a realidade do Estado do Rio Grande do Sul, no que se refere aos níveis de escolarização, o IBGE aponta que o índice de analfabetismo da população acima de 10 anos de idade caiu de 6,11% para 4,24% (IBGE, 2010). Na educação infantil, pode-se afirmar que mais da metade das crianças até 5 anos de idade não são atendidas em estabelecimentos de ensino. Situação completamente diferente é a do ensino fundamental, onde se estima que há cobertura universal de atendimento da população na faixa etária de 6 a 14 anos de idade na maioria dos municípios. A escolarização de pessoas com idade entre 15 e 17 anos é de 85,64%.

No grupo acima de 25 anos, idade considerada suficiente para conclusão da graduação, o número de pessoas sem instrução ou com ensino fundamental incompleto caiu de 64% em 2000 para 49,3% em 2010. Com o ensino médio completo, passou de 12,7% para 14,7% e a proporção de pessoas com ensino superior completo passou de 6,8% para 10,8%.

No cenário nacional, a proporção de pessoas entre 18 e 24 anos que concluíram o ensino médio recentemente ultrapassou os 50%, o que significa que pouco mais da metade da população de jovens adultos nessa faixa etária possui o ensino médio completo.

A situação atual não é a ideal, porém a trajetória tem apresentado avanços. Entre 2005 e 2012, a proporção de jovens com ensino médio completo cresceu mais de 10 pontos percentuais, de 44% para 54,7%. Tais movimentos de elevação foram proporcionalmente mais

fortes entre os grupos que inicialmente apresentavam a pior situação, o que é relevante em termos da redução das desigualdades: 14 pontos percentuais de crescimento neste indicador entre os moradores do meio rural; 15 pontos percentuais de aumento na região Nordeste; 12,6 pontos percentuais a mais na população negra e 12,7 pontos percentuais a mais entre os 20% mais pobres. Cabe ainda observar que os índices ainda são extremamente ruins, por exemplo, para mais da metade dos jovens negros que não têm o ensino médio concluído e para mais de 70% dos jovens entre os 20% mais pobres.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-PNAD, realizadas pelo IBGE em 1998 e 2008, presentes em Gouveia et al (2011, p. 142), apontam que:

[...] em 2008 cerca de um milhão de crianças e jovens, entre 10 e 17 anos, que estavam fora da escola trabalhavam. [...] são atividades de baixa qualificação e remuneração e que concorrem com a possibilidade de frequentar a escola. [...] mais de 29% estão envolvidos em atividades agrícolas [...] deste contingente de jovens trabalhadores, apenas 6,8% possuem carteira assinada e 14,6% exercem trabalho não remunerado[...].

Analisando os impactos dessa realidade, percebe-se que a baixa escolaridade é um limitador de oportunidades de trabalho e, conseqüentemente, de melhores condições de vida, e a cada ano essa situação repete-se ao ingressarem no mundo do trabalho novamente grande quantidade de trabalhadores jovens com a escolaridade básica incompleta.

Gouveia et al (2011, p. 147) afirmam que a expansão das matrículas no Brasil representaria “[...] um avanço do ponto de vista da garantia dos direitos humanos com impacto muito positivo no âmbito social, político, cultural e econômico em nossa sociedade[...].”

Publicações oficiais recentes, por sua vez, recomendam priorizar ações na política educacional para promoção do acesso e da qualidade da educação, nos seus diversos níveis e modalidades, integrando o esforço pelo melhor atendimento na formação para a cidadania, nas necessidades sociais e econômicas, por maior capacidade de inserção na sociedade do conhecimento, para que o estudante, enquanto ator do seu próprio caminho, possa adaptar-se às mudanças tecnológicas e culturais que se impõem com velocidade cada vez maior.

Nesse contexto de valorização da educação, de avanço nas legislações educacionais e de aumento nas matrículas de jovens e adultos, é importante considerar as mudanças ocorridas na educação profissional ao longo de sua história, ao que se dedica a parte a seguir da dissertação.

## 4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Aproprio-me do pensamento de Cerri (2011), quando afirma que conhecer a história e ser capaz de entender e praticar o seu método de análise crítica dos enunciados e de construção do conhecimento é uma necessidade, se almejarmos formar um pensamento autônomo, crítico e criativo.

Assim, conhecer a história da educação profissional no Brasil, desde seu surgimento até os dias atuais, oportuniza criar uma aproximação com o universo da pesquisa, permitindo a compreensão dos fatos históricos em contextos diversos, possibilitando um olhar crítico sobre as relações estabelecidas entre a educação e a sociedade e as consequências dessas relações no momento atual.

### 4.1 HISTÓRIA E ATUALIDADE

A educação para o trabalho, historicamente, está arraigada à formação de mão de obra que reproduz o “dualismo existente na sociedade brasileira entre as ‘elites condutoras’ e a maioria da população, levando, inclusive, a se considerar o ensino normal e a educação superior como não tendo nenhuma relação com educação profissional”. (BRASIL, 1999, p. 02).

Pode-se afirmar que foram os índios e os escravos os primeiros aprendizes de ofícios e, em virtude disso, condicionou-se o povo brasileiro a ver a educação para o trabalho destinada somente a indivíduos das categorias social e economicamente desfavorecidas. Essa afirmação é reforçada por Cunha (2000, p. 90):

Numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica ‘contaminava’ todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos [...]. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres.

Durante o período colonial, os jesuítas tiveram papel importante na disseminação do ensino profissional, pois alguns colégios e residências, localizados nos principais centros urbanos, foram os primeiros núcleos de formação para o trabalho. Segundo Manfredi (2002, p. 69), as chamadas “escolas oficinas”, “ensinavam ofícios ligados a atividades de carpintaria, de ferraria, de construção de edifícios, embarcações, de pintura, de produção de tijolos, telhas, louça, etc., de fabricação de medicamentos, de fiação e de tecelagem”.

Dessa forma, até o século XIX, no Brasil, a educação existente era propedêutica e estava voltada para as elites, em uma proposta de formação para os futuros dirigentes, sendo inexistentes iniciativas que se caracterizariam como educação profissional.

Em 1809, o Príncipe Regente, futuro D. João VI, através de um decreto, criou o Colégio das Fábricas, que pode ser considerado como o início da educação profissional no Brasil. Mediante esse primeiro fato, ao longo do século XIX foram criadas outras instituições direcionadas ao ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios. Estavam destinadas para as crianças pobres, órfãos e as abandonadas. Segundo Manfredi (2002, p. 76-77),

Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhadas para essas casas, onde recebiam instrução primária [...] e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia por mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue no final do triênio.

Assim, a educação profissional no Brasil tem origem em uma perspectiva assistencialista, com o objetivo de “amparar os órfãos e desvalidos da sorte”, sem condições sociais e econômicas satisfatórias, em um intuito também de “diminuir a criminalidade e a vagabundagem”, evitando que praticassem ações contra a ordem e os bons costumes.

Entre 1858 e 1886, foram criados nos centros urbanos (Rio de Janeiro, Salvador, Recife, São Paulo, Maceió e Ouro Preto) os chamados Liceus de Artes e Ofícios, oferecendo instrução teórica e prática e iniciando as crianças no ensino industrial. O acesso aos cursos era livre, exceto aos escravos.

A educação profissional no século XX manteve o mesmo caráter assistencialista visto até então, especialmente em seu início, mas inovou, com o passar dos anos, ao se preocupar com a preparação de operários para o exercício profissional.

Em 1906, o Presidente do Estado do Rio de Janeiro (cargo atual de governador), Nilo Peçanha, iniciou no Brasil o ensino técnico, criando quatro escolas profissionais naquela unidade federativa. Conforme o texto do Centenário da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:

O ano de 1906 foi marcado pela consolidação do ensino técnico-industrial no Brasil pelas seguintes ações:

1- Realização do “Congresso de Instrução” que apresentou ao Congresso Nacional um projeto de promoção do ensino prático industrial, agrícola e comercial, a ser mantido com o apoio conjunto do Governo da União e dos Estados. O projeto previa a criação de campos e oficinas escolares onde os alunos dos ginásios seriam habilitados, como aprendizes, no manuseio de instrumentos de trabalho.

2- A Comissão de Finanças do Senado aumentou a dotação orçamentária para os Estados instituírem escolas técnicas e profissionais elementares sendo criada, na Estrada de Ferro Central do Brasil, a Escola Prática de Aprendizizes das Oficinas do Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro.

3- Declaração do Presidente da República, Afonso Pena, em seu discurso de posse, no dia 15 de novembro de 1906: *A criação e multiplicação de institutos de ensino técnico e profissional muito podem contribuir também para o progresso das indústrias, proporcionando-lhes mestres e operários instruídos e hábeis.* (BRASIL, 2009, p. 2, grifo do original)

Em 1909, quando falece o presidente Afonso Pena, Nilo Peçanha assume a presidência do Brasil. Em 23 de setembro, assina o Decreto 7.566, criando dezenove “Escolas de Aprendizizes Artífices”, subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. Essas escolas eram similares aos liceus, mas voltadas ao ensino industrial e custeadas pelo próprio estado.

Para Kuenzer (2007, p. 27), as “Escolas de Aprendizizes Artífices” foram as precursoras das escolas técnicas estaduais e federais, criadas com uma proposta moralizadora, conforme segue.

[...] Essas escolas, antes de pretender atender às demandas de um desenvolvimento industrial praticamente inexistente, obedeciam a uma finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres e desvalidos da sorte, retirando-os da rua. Assim, na primeira vez que aparece a formação profissional como política pública, ela o faz na perspectiva moralizadora da formação do caráter pelo trabalho.

Na década de 20, a Câmara dos Deputados promoveu uma série de debates sobre a expansão do ensino profissional, propondo o atendimento para pobres e ricos. O trabalho foi conduzido por uma comissão especial, chamada de “Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico”, a qual concluiu seu trabalho na década de 30, quando também foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública, que passou a supervisionar as Escolas de Aprendizizes Artífices, através da Inspeção do Ensino Profissional Técnico.

As décadas de 30 e 40, marcadas por transformações políticas, econômicas e educacionais, demonstram o desenvolvimento de ações voltadas para a formação dos trabalhadores, mas reforçam o direcionamento para os mais pobres e a discriminação social através da escola. A própria Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 1937) outorgada em 1937, que tratou do ensino técnico, profissional e industrial, assim justifica em seu Artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua

especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público.

Com a nova burguesia industrial em substituição às oligarquias cafeeiras, o processo de industrialização e modernização das relações de produção exigiu um posicionamento em relação à educação nacional, que deu origem a um conjunto de decretos conhecidos como Leis Orgânicas da Educação Nacional, ou Reforma Capanema, em uma referência ao ministro da educação da época, Gustavo Capanema.

A partir da Reforma Capanema - 1942, a educação básica ficou dividida em duas etapas: o curso primário e o secundário, subdividido em ginásial e colegial. A vertente profissionalizante (parte final do ensino secundário), era constituída pelos cursos normal, industrial técnico, comercial técnico e agrotécnico. Todos os cursos tinham o mesmo nível e duração do colegial, entretanto, não habilitavam para o ingresso no ensino superior, apesar de ser a primeira possibilidade de aproximação entre o ensino propedêutico e os cursos profissionalizantes.

Novamente, Kuenzer (2007, p. 27) faz uma crítica a essa situação:

[...] a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constitui-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar funções intelectuais e instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão de um lado, e de execução por outro.

Isso nos leva a refletir que essa situação caracterizava as trajetórias educacionais em escolas diferenciadas, uma oportunizando formação intelectualizada e outra com esforços concentrados no contexto do trabalho e nas formas de fazer, desprezando o desenvolvimento integral.

Nessa nova estruturação do ensino na década de 40, foram criados os cursos médios de segundo ciclo, científico e clássico, com duração de três anos, com o objetivo de preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior. Como a educação profissionalizante não habilitava para o ingresso no ensino superior, foram criados os exames de adaptação que permitiriam aos estudantes dos cursos profissionalizantes o direito de participar dos exames para ingresso no ensino superior.

Ainda, na década de 40, em 1942, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Sendo ambos sistemas privados de educação profissional, visavam a atender demandas oriundas da divisão social e técnica do trabalho, organizados sob o paradigma taylorista-fordista<sup>1</sup>.

Na década de 50, confirmada a passagem da economia agrária para a economia industrial, os investimentos na educação priorizam a formação de profissionais orientados para as metas de desenvolvimento do país. Em 1959, as Escolas Técnicas e Industriais foram transformadas em autarquias com o nome de Escolas Técnicas Federais e passaram a ter autonomia didática e de gestão.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, foi aprovada em 1961, depois de debates e trâmites iniciados ainda no final da década de 40. A legislação educacional reconheceu a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo a equivalência entre os cursos profissionais e propedêuticos, para continuidade dos estudos em níveis subsequentes.

Em 1971, sob a égide do governo militar, houve uma profunda reforma da educação básica promovida pela Lei nº 5.692/71 – Lei da Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, a qual se caracterizou como uma tentativa de estruturar a educação de nível médio brasileira como sendo profissionalizante para todos. Essas mudanças implementadas pela referida lei concentraram-se na educação de grau primário e de grau médio, mais especificamente nos cursos que até então se denominavam primário, ginásial e colegial, os quais passam a ser denominados de 1º grau e 2º grau, sendo que o 1º grau agrupou o primário e o ginásial e o 2º grau abarcou o colegial.

Destaca-se como aspecto relevante, e, ao mesmo tempo, polêmico, o caráter de profissionalização obrigatória do ensino de 2º grau, imposto por um governo autoritário, com o discurso de atendimento à crescente demanda das classes populares por acesso a níveis mais elevados de escolarização, acarretando, da mesma forma, uma forte pressão pelo aumento de vagas no ensino superior. Associado a esses fatos, reside o interesse do governo militar no desenvolvimento de uma nova fase de industrialização, conhecido historicamente como o milagre brasileiro. Tal projeto demandava mão de obra qualificada, com técnicos de nível médio, para atender a tal crescimento, possibilitada pela formação técnica profissionalizante em nível de 2º grau, que “garantiria” a inserção no mercado de trabalho, devido ao crescente desenvolvimento industrial, marcado pela intensificação da internacionalização do capital.

---

<sup>1</sup> A expressão taylorista-fordista faz referência às formas de organização da produção industrial criadas no início do século XX, respectivamente por Frederick Winslow Taylor (1856-1915) e Henry Ford (1863-1947), as quais visavam a racionalização extrema da produção (através da exploração da força de trabalho dos operários) e a maximização da produção e do lucro.



Segundo Kuenzer (2007, p. 16), esse modelo articulado aos princípios econômicos e políticos possuía alguns objetivos:

- a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960;
- a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista;
- a preparação de força de trabalho qualificada para atender às demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no “tempo do milagre”, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica.

Na vigência dessa lei, a educação profissional deixou de ser limitada às instituições especializadas. A responsabilidade da oferta recaiu também para os sistemas de ensino público estaduais, que já estavam sobrecarregados com o crescimento quantitativo imposto pelo ensino de primeiro grau e que não receberam apoio para oferecer um ensino profissional de qualidade e esperado para as exigências de um país em desenvolvimento. A compulsoriedade acabou por se restringir ao âmbito público, pois as escolas privadas continuaram, na grande maioria, a oferecer os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes, com vistas ao atendimento das elites brasileiras.

Em 1978, com a Lei nº 6.545, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica-CEFETS. A mudança atribuía para essas instituições a função de formar tecnólogos e engenheiros de operação.

A Lei nº 7.044/82 atenuou os efeitos da Lei nº 5.692/61, tornando facultativa a profissionalização no ensino de 2º grau. Se, por um lado, livrou esse nível de ensino da obrigatoriedade da profissionalização, por outro, restringiu a formação profissional às instituições especializadas.

No decorrer da década de 90, especialmente na primeira metade, vários projetos de reestruturação do ensino médio e profissional foram debatidos, cada um representando os interesses de distintas correntes e grupos sociais. De um lado, os anseios da sociedade civil, com dois grupos distintos: o primeiro grupo, formado por profissionais da educação e entidades do movimento popular e sindical, que se uniram e organizaram o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública; o segundo grupo, representado pelos empresários. De outro lado, dois projetos do governo: um do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC); outro, do Ministério do trabalho, por meio da Secretaria

de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR). Essa situação trouxe à tona a defesa dos interesses de cada grupo em relação à educação, conforme as ideologias que possuíam. Enquanto os educadores defendiam a educação voltada à formação integral do ser humano, para os empresários a melhoria da escola básica estava atrelada ao objetivo de formar profissionais aptos para as mudanças e inovações do mercado de trabalho.

O projeto de reforma do ensino médio e profissional, segundo Manfredi (2002, p. 119), inicialmente articulado por distintas propostas, “acabou se concretizando em um projeto conservador que separou a formação acadêmica da educação profissional, aproximando-se muito mais dos interesses imediatos dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais”.

Parafraseando Frigotto (2000), o Brasil dos anos 90 registra uma alteração profunda do sistema educacional no seu conjunto. Essas mudanças ajustam a educação no plano organizacional, de financiamento e no projeto pedagógico, adequando-se ao ideário e reformas neoliberais. Tais reformas acabam por ampliar o processo de exclusão social, além de fragilizar a esfera pública, fortalecendo o ideário utilitarista e individualista próprio do mercado livre e autorregulado. Segundo o autor, é dentro desse ideário que, nas políticas públicas para a educação profissional, ressurgem “a ideologia das competências, das habilidades e as noções ideológicas de empregabilidade, trabalhabilidade ou laboralidade que infestam os documentos oficiais dos governos neoliberais”. (FRIGOTTO, 2000, p. 349).

Em 1996, entra em vigor uma nova LDB, a Lei nº 9.394/96, que ainda está em vigor. De acordo com Ramos (2014, p. 47), “[...] em relação à educação profissional, a Lei n. 9.394/96 a incorporou como processo educacional específico, não vinculado necessariamente a etapas de escolaridade, voltado para o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva”. A atual legislação admitiu também seu desenvolvimento por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho, e a relação da educação profissional com o ensino regular pode ocorrer de forma articulada.

Com a aprovação da lei, iniciam-se algumas reformas na educação brasileira, uma delas introduzida com o Decreto nº 2.208, de 1997, que regulamentou os artigos 39 a 42 e o parágrafo 2º do artigo 36 da LDB. Tal decreto regulamentou a educação profissional e sua relação com o ensino médio, definindo os níveis como básico, técnico e tecnológico. O mesmo decreto aboliu a concepção político-pedagógica que estava sendo construída pelos CEFETs, que rompia com o modelo tecnicista e ampliava a concepção de homem e sociedade. Frigotto (2010) concorda que o decreto restabeleceu a dualidade entre a educação geral e específica, humanista e técnica, destruindo, autoritariamente, o pouco ensino médio integrado existente, sobretudo nos

CEFETs. Também pelo decreto foi criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), voltado para o financiamento de obras e equipamentos, sendo importante ferramenta para a implementação da reforma do ensino médio e técnico pretendida.

Para Manfredi (2002), na concepção da reforma, o ensino médio tinha função de desenvolver a pessoa humana, articulando conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho. Seu objetivo tornou-se a preparação para a vida. Já o ensino profissional, de caráter complementar, voltou-se ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, destinado “a alunos e egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto, independente da escolaridade alcançada”. Essas visões diferenciadas confirmaram a ruptura entre o acadêmico e o profissional, reforçando a continuidade dos estudos, de um lado, e, do outro, o ingresso no mercado de trabalho.

Em 1998, o governo federal proibiu a construção de novas escolas federais por meio de atos normativos e as escolas já existentes direcionaram a oferta predominantemente para cursos superiores e para o ensino médio regular, remetendo a oferta de cursos técnicos para responsabilidade dos estados e da iniciativa privada.

Em 2004, com a revogação do decreto de 1997 e a aprovação do Decreto nº 5.154, redefiniu-se a organização do ensino profissionalizante, passando a oferecer a possibilidade de sua integração ao ensino médio, exigindo um maior comprometimento e interação entre as disciplinas, focando o mundo do trabalho, a ciência geral e a cultura. No Artigo 4º, §1º, o novo decreto definiu as formas de integração entre o ensino profissionalizante e o ensino médio, conforme segue:

I - integrada: oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno.

II - concomitante: oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o Ensino Médio e com matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - subsequente: oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004).

Frigotto (2010, p. 34) esclarece que “a gênese do ideário proposto pelo decreto era a de recuperar a perspectiva politécnica ou tecnológica do ensino médio, superando “tanto o academicismo quanto a visão de profissionalização adestradora”. No entanto, não tendo essa

proposta avançado, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabeleceu diretrizes que retomaram a tradição da formação técnico-profissional, como no decreto de 1997.

É importante mencionar que, no período de 2003 a 2014, os esforços governamentais estiveram voltados para a expansão da rede federal de ensino, através do Plano de Expansão da Rede Federal, com a criação nesse período de 422 novas unidades de ensino, totalizando 562 instituições por todo o país.

Entre os programas de maior destaque em período recente, temos, em 2006, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), em 2007 o Programa Brasil Profissionalizado e, em 2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

O marco na expansão da rede federal ocorreu mediante a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Os 38 institutos foram formados no país pela agregação de 31 CEFETs, 75 unidades descentralizadas de ensino, 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades. Ainda não aderiram aos institutos, mas formam a rede 2 CEFETs, 25 escolas vinculadas a universidades e 1 universidade tecnológica. Todas essas instituições, que compõem a rede federal de ensino, estão espalhadas pelo país e oferecem cursos técnicos de nível médio, superiores de tecnologia, licenciatura, mestrado e doutorado.

## 4.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM NÚMEROS

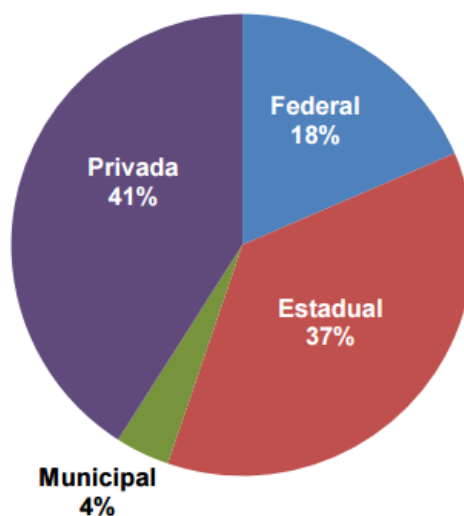
Embora a história e atualidade da educação profissional demonstre avanços e retrocessos, é inegável que sempre desempenhou papel fundamental na sociedade brasileira.

Nesse contexto, verificamos, a nível nacional, o que as estatísticas oficiais revelam sobre o atendimento, as matrículas, os tipos de cursos, ou ainda sobre a faixa etária e gênero dos estudantes, constatando especialmente a recente expansão da rede federal de ensino.

### 4.2.1 Dados gerais

O atendimento da educação profissional no país, em se tratando de esfera administrativa, está em sua maioria concentrado na rede particular de ensino, seguido pela rede estadual, federal e municipal respectivamente.

Gráfico 1 - Distribuição de matrículas na educação profissional por dependência administrativa - Brasil - 2016



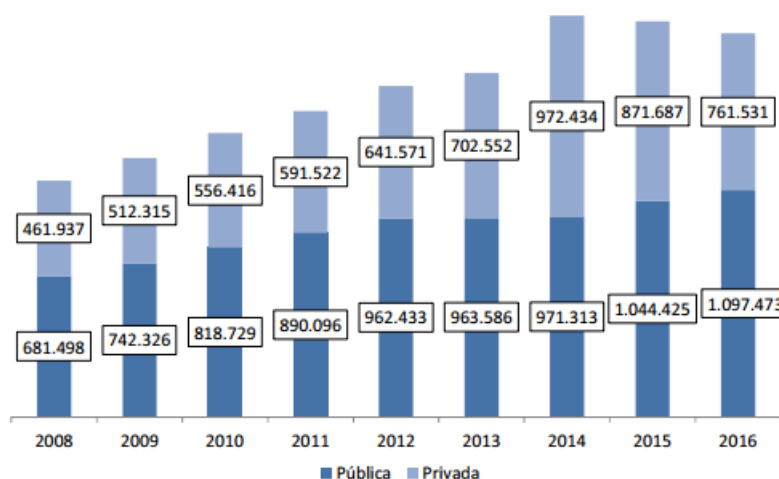
Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2016. Notas Estatísticas. (INEP, 2017).

Conforme mostra o Gráfico 1, referente ao Censo Escolar de 2016 (INEP, 2017), a rede privada de ensino abarca 41% dos atendimentos, ficando 37% do atendimento na rede estadual de ensino, 18% na rede federal de ensino e 4% na rede municipal de ensino.

O número de matrículas na educação profissional, a partir do ano de 2008, tem aumentado significativamente, possivelmente em decorrência da decisão do governo federal de expandir e interiorizar a rede federal de ensino.

O Gráfico 2 revela esse crescimento, no período de 2008 até 2016, ao mesmo tempo que demonstra que a matrícula na rede pública cresceu 5,1% em 2016 e caiu 12,6% na rede privada.

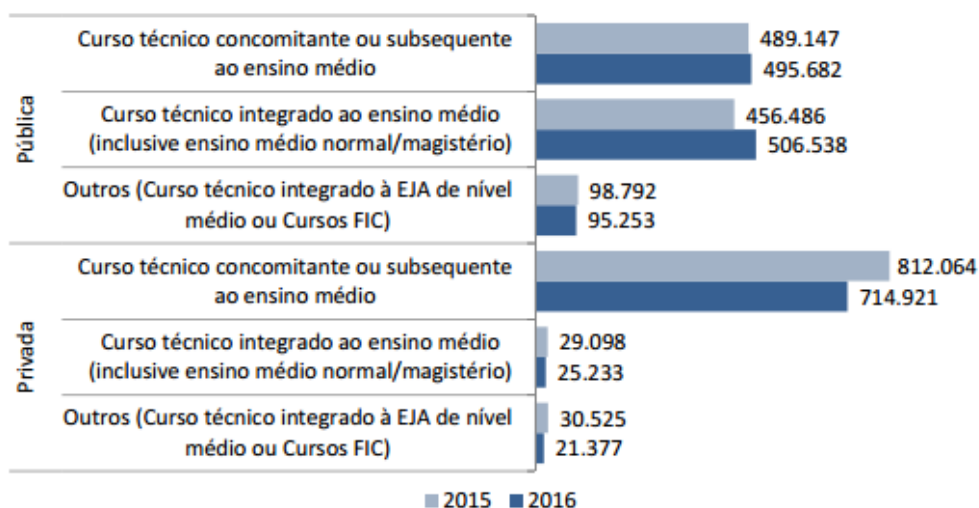
Gráfico 2 - Número de matrículas na educação profissional por rede de ensino - Brasil 2008 - 2016



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2016. Notas Estatísticas. (INEP, 2017).

Referenciando os dados do Censo Escolar de 2016 (INEP, 2017), o país conta com 1,9 milhão de estudantes matriculados na educação profissional. Esse quantitativo inclui estudantes de curso técnico concomitante e subsequente, integrado ao ensino médio regular, normal/magistério, integrado à Educação de Jovens e Adultos- EJA, de níveis fundamental e médio, Projovem Urbano e de Formação Inicial e Continuada (FIC), fundamental, médio e concomitante. Esse número representa as matrículas tanto em instituições públicas quanto em instituições privadas. A descrição do número de matrículas é detalhada no Gráfico 3, que também separa os números em instituições públicas e privadas.

Gráfico 3 - Número de matrículas na educação profissional por rede de ensino e tipo de curso - Brasil 2015-2016

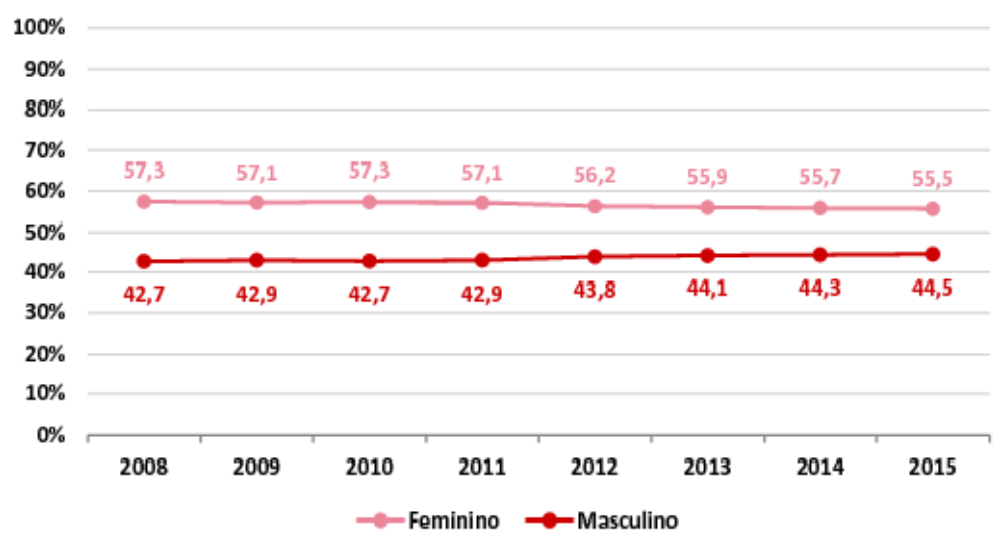


Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2016. Notas Estatísticas. (INEP, 2017)

É notório que a concentração de matrículas está no ensino técnico concomitante ou subsequente, tanto nas instituições públicas quanto privadas, levando a perceber que este último atende um público adulto, pois a exigência para o ingresso é a conclusão do ensino médio.

O Gráfico 4 representa o período 2008-2015 e revela a predominância de estudantes do sexo feminino na educação profissional técnica de nível médio.

Gráfico 4 - Distribuição de matrículas na Educação Profissional Técnica de nível médio por sexo - Brasil 2008-2015



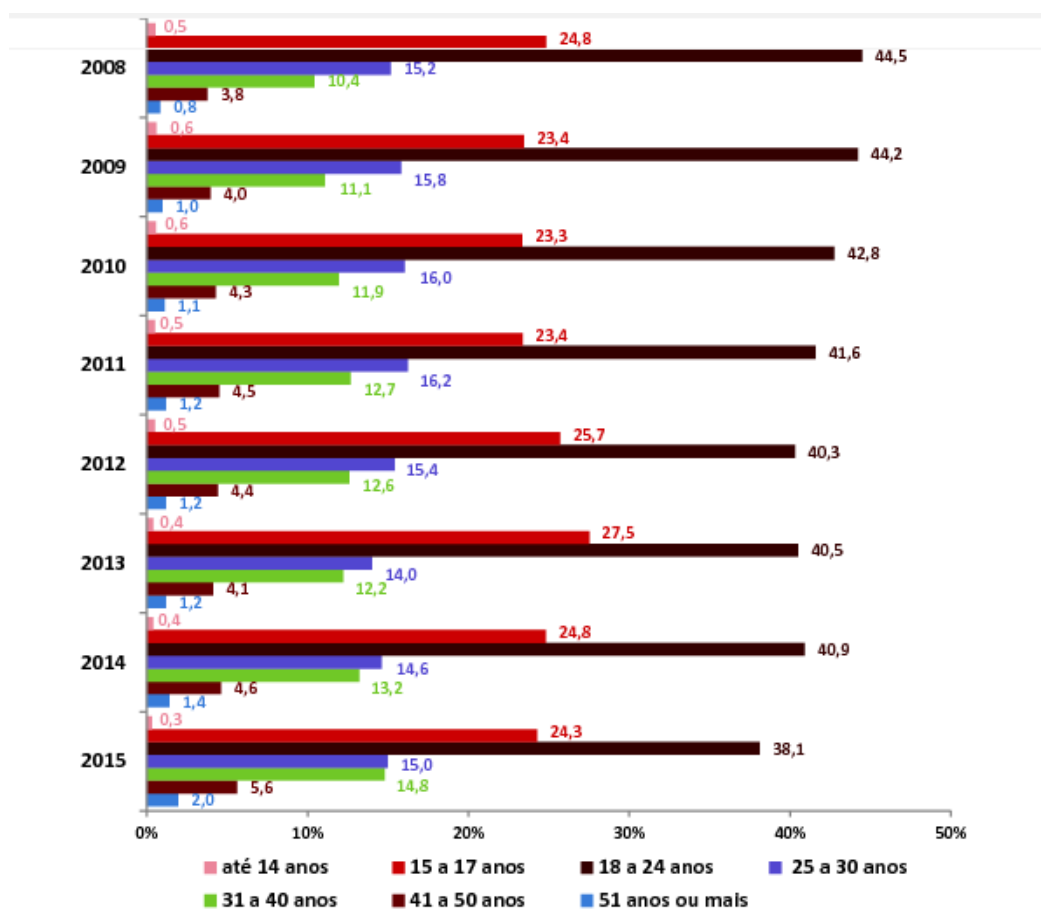
Fonte: Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016. (INEP, 2016).

Fica evidente, por meio dos dados, que a diferença na proporção de matrículas femininas vem diminuindo em relação às matrículas masculinas. Enquanto as matrículas femininas caíram de 57,3%, em 2008, para 55,5%, em 2015, as matrículas masculinas subiram de 42,7% para 44,5% no mesmo período.

Acrescenta-se que, em relação ao curso procurado, estudo recente revela que a maioria das mulheres opta por frequentar cursos na área da saúde, enquanto os homens escolhem cursos com temáticas na área da indústria e agropecuária, refletindo a “segregação ocupacional já existente no mercado de trabalho”. (MUSSE, 2013, p.251).

O Gráfico 5 permite a análise da distribuição de matrículas por faixa etária no período de 2008-2015.

Gráfico 5 - Distribuição de matrículas na Educação Profissional de nível médio, por faixa etária - Brasil 2008-2015



Fonte: Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: biênio 2014-2016. (INEP, 2016).

Observa-se que a concentração de estudantes é maior na faixa etária de 18 a 24 anos, mas houve crescimento no atendimento ao público com mais de 51 anos de idade e entre 31 e 40 anos.

Em relação às faixas etárias diversas na educação profissional, são necessárias profundas reflexões sobre esses universos distintos e suas particularidades, para que seja possível entender e atender às expectativas dos estudantes, oportunizando a permanência em sala de aula, tanto de jovens quanto de adultos, até a conclusão dos cursos em que ingressaram.

Segundo os dados apresentados, evidencia-se o crescimento da educação profissional no país, tendo como principais características: a prevalência de matrículas na rede pública de ensino, a predominância de estudantes do sexo feminino, a concentração de matrículas nos cursos técnicos concomitantes e subsequentes e a maioria de estudantes na faixa etária entre 15 e 24 anos de idade.



#### 4.2.2 Dados específicos da rede federal de ensino

A expansão da educação profissional na rede federal de ensino iniciou em 2004, com a reorientação das políticas federais para a educação profissional e tecnológica e com a retomada da oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio. Em 2005, alterou-se a lei que vedava a expansão da rede federal, colocando em evidência a necessidade de se discutir a forma de organização dessas instituições, bem como explicitar seu papel no desenvolvimento social do país. Decorrente dessa necessidade, criou-se, em 2008, um novo modelo de instituição de educação profissional e tecnológica, os Institutos Federais.

Os Institutos Federais são instituições de educação básica, profissional e superior, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas.

De acordo com a lei de criação, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), são objetivos dos IFs:

- I. ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos;
- II. ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas de educação profissional e tecnológica;
- III. realizar pesquisas aplicadas, estimulando o desenvolvimento de soluções técnicas e tecnológicas, estendendo seus benefícios à comunidade;
- IV. desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;
- V. estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; e
- VI. ministrar em nível de educação superior:
  - cursos superiores de tecnologia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia;
  - cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional;
  - cursos de bacharelado e engenharia, visando à formação de profissionais para os diferentes setores da economia e áreas do conhecimento;
  - cursos de pós-graduação lato sensu de aperfeiçoamento e especialização, visando à formação de especialistas nas diferentes áreas do conhecimento; e
  - cursos de pós-graduação stricto sensu de mestrado e doutorado, que contribuam para promover o estabelecimento de bases sólidas em educação, ciência e tecnologia, com vistas no processo de geração e inovação tecnológica.

Considerando os objetivos dos IFs, a nova organização escolar e acadêmica aponta para a ruptura da reprodução de modelos externos, com vistas à inovação, a partir da relação entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana. (ESCOTT; RAMOS, 2016).

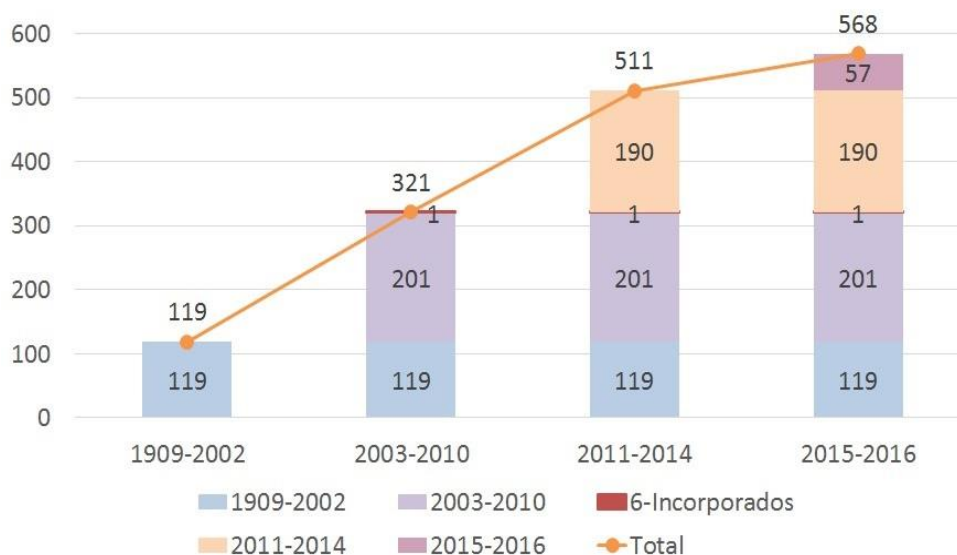
Conforme Silva (2009, p. 8):

O foco nos Institutos Federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais.

Para tanto, nesse novo formato, a principal função dos IFs é a intervenção na realidade, contribuindo com ações para o desenvolvimento local e regional.

A gradativa inserção da rede federal de ensino nos municípios do país pode ser visualizada por meio do Gráfico 6.

Gráfico 6 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - em quantidade de municípios atendidos

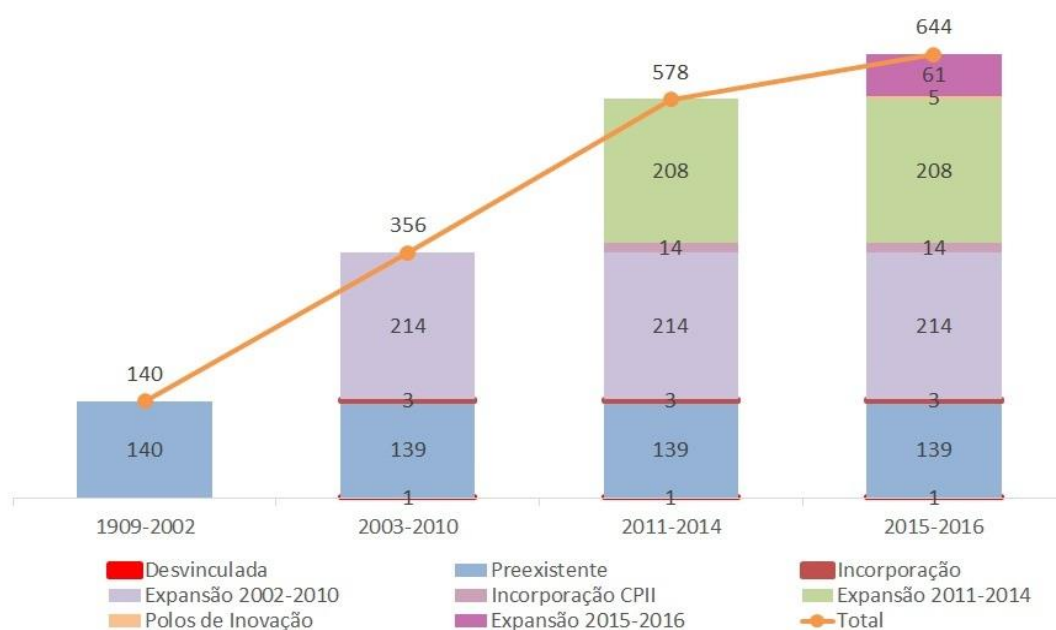


Fonte: Expansão da Rede Federal. MEC/SETEC. (2016)

O Gráfico 6 apresenta a totalidade de municípios atendidos em distintos períodos, chegando aos 568 municípios em 2016. Destaca-se o período de 2003 a 2010, quando 201 municípios receberam a rede federal de ensino. Foi nesse mesmo período que entrou em funcionamento o campus Erechim do IFRS.

Conforme o Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a rede federal está vivenciando a maior expansão de sua história. O Gráfico 7 demonstra o aumento gradativo dessas unidades no período de 1909 a 2016, especificando o que poderia se chamar como a origem de cada grupo de unidades.

Gráfico 7 - Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - em unidades



Fonte: Expansão da Rede Federal. MEC/SETEC (2016).

Observa-se que, de 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas no país. Entre 2003 e 2016, foram construídas mais de 500 novas unidades referentes ao Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, totalizando 644 campi em funcionamento. Essa expansão justifica também o acréscimo no número de matrículas dessa modalidade de ensino no país.

Sendo o campus Erechim do IFRS originário do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e *locus* da pesquisa, passaremos a caracterizá-lo, trazendo informações sobre o município de Erechim, o IFRS e o estudante adulto.

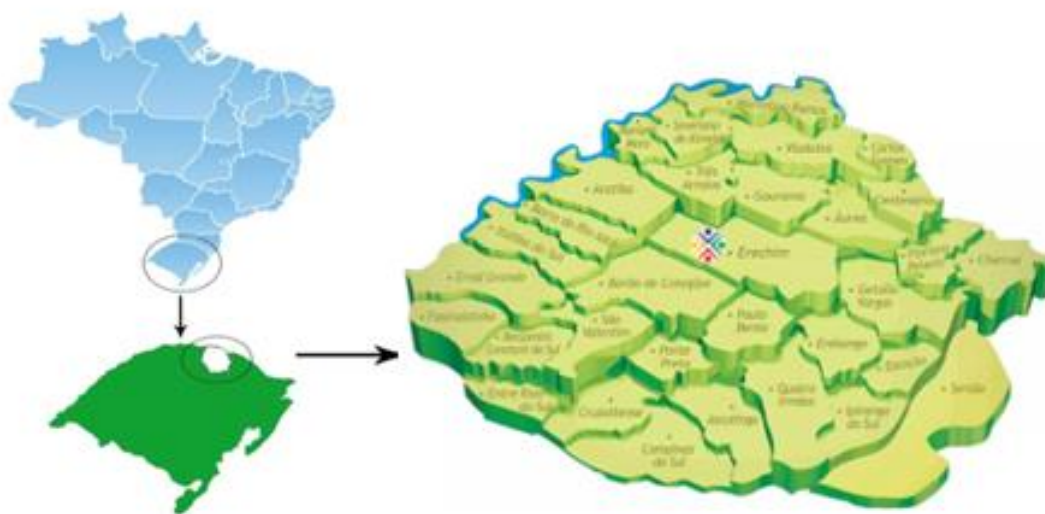
## 5 CARACTERIZAÇÃO DO UNIVERSO DA PESQUISA

Para caracterizar o universo da pesquisa<sup>2</sup>, a seguir constam informações socioeconômicas do município de Erechim, informações sobre o IFRS e o campus Erechim, as quais justificam a inserção do IFRS na comunidade local e regional, bem como contextualizam o atendimento em áreas específicas.

### 5.1 O MUNICÍPIO DE ERECHIM-RS

O município de Erechim está localizado ao norte do Rio Grande do Sul, na região do Alto Uruguai (Figura 1). A região é formada por 32 municípios e também faz parte do Conselho de Desenvolvimento Regional do Norte do Estado - COREDE Norte.

Figura 1 - Localização geográfica do município de Erechim-RS



Fonte: Adaptado do site da Associação dos Municípios do Alto Uruguai- AMAU<sup>3</sup>, 2018.

Considerando o perfil das cidades gaúchas, elaborado pelo Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas do RS (SEBRAE/RS), em 2017, Erechim é o segundo município mais populoso do norte do Estado, com uma população estimada de 103.074 habitantes, somando a população urbana 94,8% e a rural 5,2%. O número de habitantes corresponde a 0,92% da

<sup>2</sup> Para caracterizar o universo da pesquisa (o município de Erechim, o IFRS e o campus Erechim), foram utilizadas especialmente as informações constantes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos.

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://amau.com.br/site/municipios/amau-mapa-municipios/>> Acesso em: 24 maio 2018.

população do Rio Grande do Sul. No que se refere à área territorial, Erechim compreende 431 km<sup>2</sup>.

Segundo a Fundação de Economia e Estatística -FEE, o município de Erechim ocupava, em 2017, a 16<sup>a</sup> posição do Produto Interno Bruto-PIB no Estado do Rio Grande do Sul. A economia local baseia-se principalmente no setor industrial, na prestação de serviços e no comércio.

O setor industrial é o que mais tem destaque no município de Erechim. Segundo dados disponíveis no site da Prefeitura Municipal (2016), são aproximadamente 700 empresas, de porte variado, que produzem 37,96% da arrecadação municipal. O Distrito Industrial, criado em 1978, é a principal fonte de riqueza no setor, e emprega cerca de 5000 pessoas. A principal causa do grande crescimento deste setor foi, principalmente, a expansão do parque industrial, que fez com que a cidade de Erechim crescesse quatro vezes mais que a média do Brasil e quase três vezes mais do que o Rio Grande do Sul. Este crescimento também derivou do êxodo rural, pois muitos agricultores migraram para a cidade e empregaram-se na indústria. O setor que mais cresceu em todo este tempo foi o de metalmeccânica, que, entre 1985 e 2005, aumentou em média 25,4% a quantidade de trabalhadores.

Segundo dados da Prefeitura Municipal, o comércio e a prestação de serviços abrigam mais de 6700 estabelecimentos. A atividade comercial da cidade contribui com 17,85% da arrecadação do município. O setor de serviços também merece destaque, já que o índice da porcentagem na economia duplicou em dez anos, chegando a 39,16%, empregando mais de 10 mil trabalhadores.

O setor primário reúne atualmente 6,39% da arrecadação municipal e a cidade possui cerca de 2520 pequenos produtores. Eles produzem basicamente soja, milho, trigo, feijão, cevada e frutas e criam aves, bovinos e suínos. A economia agrícola diminuiu consideravelmente nos últimos 20 anos, associada ao desenvolvimento urbano. O tamanho das propriedades também é consideravelmente baixo, pois, segundo estimativas, 95% dos locais de cultivo da região não tem área maior que 100 hectares. As plantas com maior área de hectares são, respectivamente, milho, soja, trigo, cevada e feijão.

De acordo com o demonstrativo da participação industrial na economia do município, Erechim é considerado um dos principais polos de desenvolvimento industrial do Norte do Estado, com indústrias, de micro, pequeno, médio e grande porte, atuando em diversos setores, tais como: metalmeccânica, alimentos, agroindústria, eletromeccânica, móveis, vestuário, calçados, entre outros.

## 5.2 O INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL

Na sequência, contextualizo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e o campus Erechim, local onde a pesquisa foi realizada.

Conforme já mencionado, o IFRS foi criado em 29 de dezembro de 2008, pela Lei nº 11.892, que instituiu, no total, 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). A instituição é uma autarquia federal, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que possui prerrogativas como autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógico e disciplinar.

Nesse contexto, o Instituto Federal do Rio Grande do Sul foi criado mediante integração do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), de Bento Gonçalves, da Escola Técnica Federal de Canoas e da Escola Agrotécnica Federal de Sertão. Logo após, incorporaram-se ao Instituto dois estabelecimentos vinculados a universidades federais: a Escola Técnica Federal, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e o Colégio Técnico Industrial Professor Mário Alquati, de Rio Grande. No decorrer do processo, foram federalizadas unidades de ensino técnico nos municípios de Farroupilha, Feliz e Ibirubá e criados os campi de Caxias do Sul, Erechim, Osório e Restinga. Estas instituições hoje fazem parte do IFRS na condição de campus.

Atualmente, o IFRS possui 17 campi, localizados em diferentes regiões do Estado, conforme ilustra o mapa a seguir, Figura 2.

Figura 2 - Localização dos campi do IFRS, no RS



Fonte: Site do IFRS.

O Campus Erechim do IFRS iniciou sua história no ano de 2006, quando foi implantada a Escola Técnica Federal do Alto Uruguai, como parte do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Em 28 de novembro de 2007, pela Lei Municipal nº 4.238, a Prefeitura Municipal doou ao poder público federal o terreno e os prédios localizados no bairro Três Vendas, onde até então funcionavam as secretarias municipais de educação e de cidadania. Em 09 de junho de 2008, foram iniciadas as obras de reforma e adaptação dos prédios para a efetiva instalação da escola. A partir desta data, foram promovidas audiências públicas que definiram as áreas e os primeiros cursos a serem oferecidos na instituição, levando em conta as demandas da região.

Quando foi sancionada a Lei nº 11.892, em 2008, a instituição passou à condição de campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Em abril de 2009, foi realizado concurso público visando à nomeação de professores e técnicos administrativos e, também, o primeiro processo seletivo discente. O Campus Erechim iniciou efetivamente suas atividades em novembro de 2009, tendo seu funcionamento autorizado pelo Ministério da Educação, por meio da Portaria nº 126, de 29 de janeiro de 2010.

Inicialmente, foram ofertados quatro cursos técnicos subsequentes ao ensino médio: Agroindústria, Mecânica, Vendas e Vestuário. No ano de 2011, foram implantados os cursos superiores de Engenharia Mecânica e Tecnologia em Marketing e o curso Técnico em Alimentos. No início do ano de 2013, passaram a ser ofertados os cursos técnicos subsequentes de Finanças e Logística e o curso superior de Tecnologia em Design de Moda. Em 2015, iniciaram-se as atividades letivas em dois novos cursos, Técnico em Modelagem do Vestuário e Engenharia de Alimentos. A partir do ano de 2016, foram implantados os cursos Técnicos em Informática e em Produção de Moda, ambos concomitantes ao ensino médio.

Em relação à infraestrutura, o campus é formado por cinco blocos. No Bloco I, concentram-se os sete laboratórios de informática, salas de aula, laboratórios da área de Vestuário, laboratórios da área de Mecânica, além dos setores administrativos. O Bloco II abriga a biblioteca do campus, laboratórios da área de Vestuário e uma sala de aula. O Bloco III tem 12 salas de aula, laboratórios e usinas da área de Alimentos, salas para professores e técnicos administrativos, coordenações de curso, entre outros. O espaço em que se encontra o Bloco IV possui quatro salas de aula, dois auditórios, salas administrativas, quadra de esportes, campo de futebol, entre outras áreas. O Bloco V abriga salas de professores e laboratórios da área de Mecânica.

O processo seletivo para ingresso de novos estudantes ocorre duas vezes ao ano. O número total de estudantes passou de 188, em 2009, para mais de mil, em 2016.

Até o ano de 2016, 514 profissionais de nível técnico já se formaram nos cursos do campus Erechim e outros 104 profissionais graduaram-se nos cursos superiores. A formação desses profissionais corrobora para o desenvolvimento local, regional e nacional, nas áreas em que o município, sendo um polo da produção têxtil e metalmeccânica, com importante destaque também na produção alimentícia e prestação de serviços, mais necessita de profissionais.

O Campus Erechim conta com uma qualificada equipe de servidores, conforme Quadro 4.

Quadro 4 - Quantidade de servidores do IFRS- campus Erechim

|   |             |
|---|-------------|
| Professores efetivos  | 60          |
| Professores substitutos                                       | 09          |
| Técnicos administrativos em educação                          | 49          |
| Profissionais de empresas que prestam serviços- terceirizados | 17          |
| Estagiários   | 03          |
| <b>TOTAL</b>  | <b>138*</b> |

\* Dados do final de 2016, disponibilizados pelo Setor de Gestão de Pessoas do IFRS, campus Erechim.  
Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A equipe de servidores é formada por professores efetivos e professores substitutos. São professores efetivos os aprovados em concurso público de provas e títulos, e são professores substitutos os aprovados em seleção simplificada, com vínculo temporário com o IFRS, que substituem o professor efetivo que se afasta por tempo determinado para participar de programa de capacitação. Além deles, o campus conta com técnicos administrativos em educação também efetivos, estagiários e profissionais que prestam serviços para empresas terceirizadas.

### 5.3 O ESTUDANTE ADULTO

Como é objetivo da pesquisa compreender a trajetória dos estudantes adultos que ingressam em cursos técnicos subsequentes, brevemente, contextualizo o que inicialmente entende-se sobre esse grupo.

É da natureza humana a busca constante por novos conhecimentos, novas oportunidades, novas respostas a velhas questões, enfim, querer sempre aprender. Isso está presente em toda a vida, no entanto, essa condição de aprendiz exige uma disposição constante, uma atitude de abertura, de interesse, de esforço, de entrega e comprometimento.



Parte-se do pressuposto de que esse é um dos motivadores que impulsiona adultos a retornarem aos estudos depois de certo tempo afastados dos bancos escolares. Mais do que isso, eles retornam também por perceberem a necessidade da escolarização como fator imprescindível à profissionalização e melhora da condição financeira.

É importante considerar que a visão de mundo dos estudantes que retomam os estudos depois de adultos, após um tempo afastados da escola, é bastante singular, pois eles trazem consigo histórias de vida, origens, responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente, das vivências profissionais e da realidade cultural em que estão inseridos (SECAD 2006). Normalmente, são estudantes que estão no mundo do trabalho e esperam, com a escolarização, alcançar novas possibilidades de ascensão social ou profissional.

Referindo aspectos da trajetória escolar, apresentam experiências exitosas ou não, e ritmos e estruturas de pensamento variados. Com isso, os estudantes adultos não esperam exclusivamente a transmissão de saberes ou conteúdos prontos para serem reproduzidos. Esperam um espaço de problematização, de diálogo, que lhes dê condições para a inclusão e a transformação social. Querem se sentir sujeitos ativos, participativos e crescer cultural, social e economicamente. Talvez esses estudantes adultos sejam o que Paulo Freire (1996, p. 64) definiu como o “ser inconcluso”:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca [...] É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade.

Assim, entende-se que o reconhecimento da inconclusão do ser humano é também o reconhecimento e a concordância de que tem muito a aprender e muito a ensinar. Nesse sentido, a proposta de um estudo minucioso sobre a trajetória de estudantes adultos a partir de sua institucionalização teve como expectativa deslocar o foco da instituição escolar para os sujeitos dessa escolarização.

Caracterizado o universo da pesquisa, refletiremos a seguir sobre o papel da educação, a serviço ou para além do capital, sobre a concepção de educação presente no Projeto Pedagógico do IFRS e sobre a educação para os estudantes adultos.

## 6 REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO

Se pensarmos nas grandes transformações na sociedade, decorrentes dos avanços tecnológicos e da rápida expansão do conhecimento, como reflexo da globalização e do sistema capitalista, fica claro que elas exigem cada vez mais uma postura nas relações sociais e profissionais que sejam condizentes com as características desse novo tempo.

Os sistemas de ensino não podem ficar alheios a essas novas características da sociedade, mas precisam estar preparados para receber os estudantes com um ensino comprometido com a qualidade social, substituindo o ensino fragmentado pelo conhecimento global, promovendo o diálogo entre as diferentes áreas e abordagens.

A escola precisa ser entendida como um espaço também da vida adulta e da vida de profissionais. Um espaço aberto para a comunidade, um espaço de aprendizagem, de enriquecimento pessoal e profissional, potencializado por meio da parceria entre os diferentes, capaz de oportunizar formação não apenas em relação ao domínio de conhecimentos, mas, principalmente, para se situar no mundo em uma condição de autonomia e de interação ativa em espaços de decisão, comprometido com questões ligadas à coletividade.

Cabe às escolas, portanto, desempenharem com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva. (KUENZER, 2002a, p. 11).

Precisamos de educação de qualidade, com foco no aprendizado e bem-estar individuais, currículo aplicado de acordo com a realidade local, cultura que ressalte a atitude positiva em relação à escola e à educação, cooperação interdisciplinar, alto nível educacional do corpo docente e a valorização dos profissionais com reconhecimento público.

Gadotti e Romão (2011, p. 135) afirmam: “[...] consideramos necessária a construção de um novo parâmetro de escola para o trabalhador, cuja estrutura, formas de organização, conteúdos produzidos e veiculados tenham por referência, o mundo do trabalho”.

Nesse contexto, é preciso refletir sobre o papel da educação, estando a serviço ou para além do capital, com base em autores consagrados. Verifica-se também a intencionalidade formativa da instituição onde é realizada a pesquisa. Entre os aspectos relevantes estão o trabalho com princípio educativo, a formação integral, a educação omnilateral e a transformação social.

## 6.1 A EDUCAÇÃO A SERVIÇO OU PARA ALÉM DO CAPITAL

No Brasil, nas últimas décadas, as instituições representantes do capital estão manipulando mudanças significativas que potencializam o processo de exploração da classe trabalhadora, diminuindo suas conquistas. Essa situação ficou mais evidente através da internacionalização da economia brasileira e do alinhamento ao capital internacional.

As análises sociológicas (Mariano Enguita, 1989; Fernando Alvarez-Uria, 1996) tem mostrado os estreitos laços que se tecem entre o sistema educativo e o sistema produtivo. [...] destinados a mostrar que o sistema de ensino é o ensino do sistema e que as instituições escolares, considerando-se suas práticas pedagógicas, contribuem para produzir e reproduzir a ordem social. (RODRIGUES, 2008, p. 25).

Para Enguita (1989, p. 130),

[...] torna-se claro que as escolas antecederam o capitalismo e a indústria e continuaram desenvolvendo-se com eles, mas por razões a eles alheias. Entretanto, pode-se afirmar que, desde um certo momento de desenvolvimento do capitalismo que seria tão difícil quanto ocioso datar, as necessidades deste em termos de mão de obra foram fator mais poderoso a influir nas mudanças ocorridas no sistema escolar em seu conjunto e entre quatro paredes da escola.

Diante dessa circunstância, a escola, inserida na sociedade capitalista, assume a função de formar mão-de-obra para o mercado de trabalho, adequando os estudantes de forma ideológica e instrumental ao capital.

Conforme Althusser, a escola contribui fortemente, sendo um Aparelho Ideológico de Estado (AIE). Comparando o domínio anterior do AIE religioso ao escolar, diz o autor: “o aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição *dominante* nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política contra o antigo aparelho ideológico do Estado dominante é o *aparelho ideológico escolar*”. (ALTHUSSER, 1985, p. 77, grifo do autor).

Para Althusser, o AIE escolar exerce maior domínio, pois abrange crianças de todas as classes sociais, por um longo período de tempo, e alia a ideologia da escola como espaço neutro ao consenso social de que os saberes nela ensinados são universalmente necessários.

Segundo o mesmo autor, é por meio da ideologia escolar que se constitui o sujeito desejado pelo capitalismo, pois a escola ensina o que é coerente aos diferentes postos da produção a que o estudante estiver “destinado” a ocupar na divisão social do trabalho, reproduzindo as relações de produção ou seja, as relações de exploração capitalistas.

Sintetizando a ideia anterior, Althusser (1985, p. 79-80) afirma:

Cada grupo dispõe da ideologia que convém ao papel que ele deve preencher na sociedade de classe: papel de explorado [...], papel de agente da exploração [...], de agentes da repressão [...], ou de profissionais da ideologia. [...]. É pela aprendizagem de alguns saberes contidos na inculcação maciça da ideologia da classe dominante que, em grande parte, são reproduzidas as relações de produção de uma formação social capitalista, ou seja, as relações entre exploradores e explorados, e entre explorados e exploradores. [...].

Sobre a reprodução das relações de produção, Kuenzer, (2002b, p. 76) diz que “o projeto pedagógico que ocorre no interior da fábrica articula-se com o processo educativo em geral, que se desenvolve no conjunto das relações sociais determinadas pelo capitalismo”. Dessa forma, os objetivos dos sistemas escolares refletirão as necessidades de qualificação impostas pelo mercado de trabalho.

Contrapondo a educação a serviço do capital, Istvan Mészáros, importante pensador da atualidade, propõe a educação para além do capital como forma de superar o mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema de classes.

Educar para além do capital pressupõe uma sociedade que rompa com a lógica do capital, criando uma alternativa educacional significativamente diferente. Uma vez que processos educacionais e processos sociais estão intimamente ligados, uma reformulação da educação corresponde à transformação também do quadro social.

A partir dessa constatação, Mészáros (2005, p. 25) evidencia que “uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”.

Mészáros afirma ainda que a educação institucionalizada gera e transmite um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, seja na forma “internalizada” ou através da dominação estrutural e da subordinação hierárquica e implacavelmente impostas. E justamente “o sistema de internalização, com todas as suas dimensões visíveis e ocultas” precisa ser confrontado e alterado pela educação. (MÉSZÁROS, 2005, p. 45).

Assim, é função social da educação romper com a lógica dominante do capital. Para Mészáros (2005, p. 45), “romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente”.

Propõe o autor que, para romper com a lógica do capital, em especial da visão de trabalho para o mercado produtivo, entendido como autoalienação, é necessário “promover, conscienciosamente, a universalização conjunta do trabalho e da educação”, pois “o objetivo

central dos que lutam contra a sociedade mercantil, a alienação e a intolerância é a emancipação humana”. (MÉSZAROS, 2005, p.67;15).

Segundo Freire (2001, p. 36), “a prática educacional não é o único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos, contudo, sem ela jamais haverá transformação social”.

É preciso, então, que a escola deixe claro sua relação com o trabalho, integre seus processos formativos ao trabalho, tensionando o caráter alienado e destrutivo do trabalho no capitalismo, desenvolvendo, assim,

uma prática escolar encharcada de uma pedagogia revolucionária, marco de emancipação política e humana, com potencialidades de recuperar o compromisso da escola a serviço dos trabalhadores, buscando construir processos formativos libertadores na perspectiva do desenvolvimento de consciência e de classe. (LOSS, 2013, p. 58).

Espera-se, com isso, que os indivíduos tenham consciência de seu papel no próprio desenvolvimento e na contribuição para o processo de mudança de suas sociedades, porque o envolvimento ativo nas mudanças sociais promove a interação social reciprocamente benéfica entre os indivíduos sociais e sua sociedade.

## 6.2 A EDUCAÇÃO NO PROJETO PEDAGÓGICO DO IFRS

Enquanto pesquisadora, a proposta de estudar o tema “Trajetória de estudantes adultos”, cujo objetivo é compreender o que acontece com o estudante adulto que retorna aos estudos após longo período afastado de uma instituição de ensino, e que, por sua vez, ingressa em um curso técnico no IFRS, campus Erechim, traz implicitamente também a necessidade de conhecer as concepções assumidas pela instituição, por meio da verificação de documentos institucionais.

O documento do IFRS denominado Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), com vigência para o período 2014-2018, contempla, em linhas gerais, as diretrizes<sup>1</sup>, entre elas as que embasam a intencionalidade pedagógica do IFRS, as concepções de mundo, homem, sociedade, educação e trabalho que perpassam “o compromisso coletivo com a Educação Profissional e Tecnológica, impulsionada pela articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia” (PDI, 2014, p. 98).

---

<sup>1</sup> O Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018 apresenta uma estruturação para o atendimento dos propósitos que norteiam as ações de gestão do IFRS, para o período citado.

Entre os principais apontamentos, a educação não pode estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, mas deve estar em sintonia com as necessidades de formação profissional, por meio da articulação permanente entre trabalho e educação, entendido o trabalho como práxis que constitui o ser humano e, ao mesmo tempo, possibilita a manutenção da espécie e o liberta das suas necessidades, em busca da sua emancipação.

Considerando que as dimensões do trabalho vão além das atividades materiais e produtivas, o IFRS acredita que “a experiência do trabalho possibilita a criação e recriação do cotidiano dos trabalhadores, transformando-os em atores e sujeitos dos processos produtivos”. Essa afirmação, conforme o próprio documento destaca, retoma a discussão que Marx faz sobre o trabalho em seu sentido histórico e ontológico e fundamenta a opção da educação profissional na Rede Federal, enfocando o trabalho no seu sentido positivo, buscando o desenvolvimento humano integral.

Com base nessas diretrizes, o IFRS defende a indissociabilidade entre a educação geral e a educação profissional, promovendo a percepção da ontologia do trabalho, inerente à espécie humana, e a educação omnilateral<sup>2</sup>. Cito novamente o PDI para reforçar essa ideia.

Para que se possa falar em Educação Omnilateral é preciso atender a todas as dimensões relacionados à constituição humana enquanto ser histórico-social. Significa não desmerecer nenhum dos aspectos culturais e sócio-econômicos. Mas rejeitar uma educação de caráter adaptativo, prescritivo e instrumental e proporcionar uma educação profissional politécnica, reflexiva, crítica, política, a partir de uma compreensão histórico-cultural do trabalho, das ciências, das atividades produtivas, da literatura, das artes, do esporte e do lazer. (PDI, 2014, p. 102).

Segundo Pacheco (2010, p. 12), a educação para o trabalho figura como potencializadora do ser humano, enquanto integralidade, no desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos, a partir de uma prática interativa com a realidade, na perspectiva de sua emancipação. Na extensão desse preceito, trata-se de uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente.

O IFRS objetiva também um projeto de sociedade baseado na igualdade de direitos e oportunidades nos mais diversos aspectos, cultural, econômico e político, articulando o trabalho

---

<sup>2</sup> “Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”. (FRIGOTTO, 2012, p. 267). A formação omnilateral tem um caráter totalizante, possibilita uma formação humana integral, preocupada com o desenvolvimento do homem enquanto ser ‘não-alienado e dotado de uma formação verdadeiramente humana, omnilateral’. (SOUSA, 1999, p. 100).

como elemento desencadeador da produção de cultura, bens materiais e conhecimentos que movimentam a sociedade humana.

### 6.3 A EDUCAÇÃO PARA OS ESTUDANTES ADULTOS

A quantidade de informações disponíveis com fácil acesso, o aumento na complexidade de questões da vida tanto pessoal como profissional, a necessidade de relacionar campos do conhecimento antes tratados de forma isolada, a cada vez mais necessária reciclagem dos profissionais, para manterem-se atualizados diante das transformações, sugere a exigência de mudanças nos paradigmas da educação.

A escola precisa de adequações para atender às exigências de um mundo em constante transformação. Os gestores e docentes precisam voltar seu olhar aos estudantes, para conhecê-los melhor, descobrindo que vivenciam tempos humanos diversos, com trajetórias sociais e escolares distintas. Sabendo mais dos estudantes, surge a possibilidade de novos sentimentos e sensibilidades, instigando a encontrar explicações e assumir posturas mais profissionais.

Conhecer os estudantes passou a ser uma preocupação de muitos educadores. Arroyo (2014, p. 61) aponta dois campos com avanços significativos no sentido de melhor conhecer os estudantes, o primeiro no “estudo das trajetórias humanas, o segundo no entendimento das especificidades de seus tempos de vida”.

Voltando a atenção desses dois campos para os estudantes adultos, cada qual tem uma história pessoal, de grupo, de gênero, de classe, em que os percursos individuais e escolares entrelaçam-se e complementam-se. Essas trajetórias humanas dos estudantes são diversas, portanto, mapear, explicitar e sistematizar essa diversidade de estudantes é o caminho que possibilita processos educativos mais significativos.

Esse olhar direcionado às trajetórias e aos tempos dos estudantes vai ao encontro do pensamento de Freire, que entende homens e mulheres como fazedores do seu caminho. “Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente *vivendo*, histórica, cultural e socialmente *existindo*, como seres fazedores do seu ‘caminho’ que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao ‘caminho’ que estão fazendo e que assim os refaz também”. (FREIRE, 1992, p. 97).

Ao mesmo tempo, o direito ao conhecimento exige concomitantemente o direito a ser respeitado em sua trajetória, enquanto ser humano que espera ser compreendido. Por isso, revela-se importante que a escola respeite a diversidade de vivências sociais e culturais próprias

de cada estudante e de seu tempo ou ciclo de desenvolvimento humano, como forma de comprometimento com o direito de todos a aprender.

Conhecer o estudante e entender como ele vê a sua escolarização motiva a uma reflexão que reverterá como instrumento para o trabalho educativo. Construindo ações que promovam melhorias nas práticas cotidianas dos docentes, cria-se uma aproximação entre as trajetórias de estudantes e docentes refletidas em valores e processos de humanização capazes de conduzir à emancipação e libertação.

Na sala de aula o docente precisa manter-se atento, perceptivo, estabelecendo uma relação mais interacionista e abrangente. O trabalho docente pode despertar no estudante a esperança de que vale a pena submeter-se novamente aos componentes curriculares escolares, como pode desmotivar e levar o estudante ao desencanto com a educação.

Aproprio-me de uma citação presente em Arroyo (2014, p. 107), pois sintetiza a importância de conhecer o estudante adulto:

[...] A retomada da trajetória escolar desse jovem-adulto trabalhador pode se converter em uma experiência não apenas escolar, mas humana, decisiva no momento em que se abrem esperanças de vida no trabalho, na relação afetiva, familiar ou na participação em um grupo cultural ou ação militante ou política. Pode ser uma experiência que o torne capaz de suportar por mais tempo a tensão dramática entre esperança de vida nova ou a reprodução da mesmice. A volta à escola tanto pode ser um incentivo para acreditar que tem sentido tentar ser sujeito de novos percursos, como pode ser a última tentativa de saída. Do percurso que tantos jovens-adultos fazem de volta à escola podem sair encontrando o sentido do conhecimento e do estudo como podem sair mais convencidos de que suas trajetórias escolares são incompatíveis com suas trajetórias humanas [...].

Portanto, faz-se necessário olhar com maior atenção os estudantes, pois isso leva a repensar e olhar a prática docente, tornando a dinâmica do trabalho mais humana e coletiva. Da mesma forma, é preciso estruturar os tempos e espaços escolares e organizar o cotidiano escolar, o trabalho de estudantes e docentes, tendo os próprios sujeitos da ação educativa e das aprendizagens no centro do processo.

A especificidade da escola em relação a outros espaços de formação e aprendizagem está no trato pedagógico, planejado, sistematizado e profissional dos tempos de aprender e de adquirir os instrumentos culturais. O contexto de aprendizagem que oportunizamos na escola pode ser determinante para o êxito ou dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Para Arroyo (2014, p. 103), “[...] A educação não é uma promessa abstrata. Sempre anda, colada a uma expectativa e uma orientação de vida, minimamente possível”. Tanto os estudantes como a sociedade esperam da educação a formação de sujeitos cognitivos, éticos, culturais e afetivos, que cultivem a ética no trabalho, que colaborem com a inclusão social, que



formem o trabalhador polivalente exigido pela reorganização produtiva, sem esquecer que “[...] os tempos de escola são tempos de formação. Inseparáveis de nossas vivências das idades da vida”. (ARROYO, 2014. p. 247).

Diante disso, é possível considerar que a história da educação brasileira, em especial a profissional, é marcada pela dualidade ao considerar, para os menos favorecidos, o ensino de ofícios e a formação instrumental para o trabalho, enquanto, para a elite, uma formação orientada para a cientificidade e a cultura. Saviani (2007) esclarece que a dualidade nasce com a apropriação da propriedade privada pela classe dominante em uma sociedade capitalista, cuja divisão social de classes também é dual: classe dominante versus classe dominada.

Nessa circunstância, a educação foi posta e está a serviço do capital, sendo, por meio do dualismo do ensino, que ocorre a multiplicação dos interesses da classe dominante na educação, constituindo-se como uma forma de manter a classe trabalhadora à margem das decisões sociais, garantindo a divisão social do trabalho e a manutenção da desigualdade social, cultural e econômica da sociedade de classes. Essa situação gera o trabalho alienado, no qual o trabalhador reduz-se em mercadoria, e o ser humano, em vez de se libertar, estabelece uma relação de mera sobrevivência.

A educação omnilateral, por sua vez, oferece possibilidades ao homem para pensar, ser, agir, fazer, para transformar a realidade, pois é através da formação integral que se oportuniza a reunificação das dimensões humanas do domínio manual e as do domínio intelectual. A educação omnilateral integra os conhecimentos teóricos e práticos, indo além do “aprender-fazendo” e supera o modelo fabril repetido na escola dual para as classes produtivas.

A agregação do conhecimento, articulando o conhecimento para uma formação humana, integral e emancipatória, só acontecerá se ocorrer a articulação da educação geral com a profissional, permitindo o desenvolvimento das potencialidades do ser humano.

Se o trabalho constitui o homem, humaniza-o, ele deve ser reconhecido como um princípio educativo, e a escola deve ser o lugar da socialização do conhecimento. Assim, a adoção de uma educação voltada para a valorização do trabalho vincula a vida cultural à vida produtiva, à historicidade do sujeito e sua emancipação, bem como ao desenvolvimento de suas potencialidades. Dessa forma, o papel da educação será o de compreender e promover o conhecimento para a formação do ser humano.

O trabalho, como princípio educativo, alcança a sua finalidade quando o sujeito apropria-se dos elementos culturais necessários à sua formação como ser humano. De acordo com Kuenzer (2000, p. 69), o trabalho produz a existência humana “em suas múltiplas possibilidades, [...] a educação sempre será uma categoria fundamental para a construção da

cidadania”. Trata-se de “compreender a importância fundamental do trabalho como princípio fundante na constituição do gênero humano [...] o ser humano é produto da sociedade e da cultura de seu tempo”. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p. 751).

Considerando as reflexões, constata-se que, para a viabilidade de uma educação omnilateral, é preciso articular currículos, componentes curriculares, atividades extracurriculares, pensando na totalidade da produção do conhecimento, visando a uma formação cidadã, que promova a autonomia intelectual e o pensamento crítico, que relacione teoria e prática como meios indispensáveis na concretização da educação emancipadora.

Nessa perspectiva, apresentaremos, na próxima parte da dissertação, as características comuns e específicas dos cursos técnicos subsequentes, as quais constituem seus Projetos Pedagógicos.

## 7 CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS CURSOS TÉCNICOS

Com o intuito de auxiliar na compreensão da análise da trajetória dos estudantes adultos, faz-se importante descrever informações básicas que caracterizam os cursos técnicos subsequentes do campus Erechim. Serão contempladas informações específicas de cada curso e também informações comuns entre eles.

As informações constam nos Projetos Pedagógicos dos cursos, os quais foram elaborados coletivamente pelo colegiado de professores, auxiliados pela equipe pedagógica do campus.

Todos os cursos seguem as orientações previstas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), documento do MEC (2016) que “subsidiar o planejamento dos cursos e correspondentes qualificações profissionais”, bem como na Resolução nº 06, de 20 de setembro de 2012, do CNE, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, além de documentações do IFRS.

### 7.1 CARACTERÍSTICAS COMUNS AOS CURSOS TÉCNICOS

Na sequência, serão apresentadas brevemente as características comuns aos cursos, que dizem respeito às diretrizes gerais para o regime de frequência e avaliação do processo de ensino e aprendizagem, bem como sobre o aproveitamento de estudos e a certificação de conhecimentos. Estas dizem respeito principalmente a questões previstas na Organização Didática (OD) do IFRS (IFRS, 2015).

A OD<sup>1</sup> do IFRS, datada de maio de 2015, orienta normas e procedimentos acadêmicos dos cursos, em consonância com o Estatuto e o Regimento Geral do IFRS, além de legislações educacionais e demais ordenamentos da instituição.

As normatizações principais da OD relevantes para a compreensão da trajetória dos estudantes adultos são: os cursos técnicos subsequentes, a matriz curricular, o regime de frequência, a avaliação do desempenho do estudante, a recuperação de estudos, o aproveitamento de estudos e a certificação de conhecimentos.

Em relação aos cursos técnicos de nível médio subsequente, a OD normatiza que “serão planejados com o objetivo de oferecer ao estudante uma formação profissional técnica de nível

---

<sup>1</sup> A Organização Didática do IFRS, aprovada em 2015, concentrou várias normativas e procedimentos acadêmicos que já eram utilizados anteriormente, distribuídos em diversos documentos. Em decorrência dessa situação, a OD será a referência para análise das características comuns aos cursos técnicos.

médio, que lhe possibilitará a inserção no mundo do trabalho e a continuidade dos estudos em nível superior”.

Segundo o documento, a matriz curricular dos cursos técnicos será organizada em regime semestral, composta por componentes curriculares e estruturada em dois núcleos, núcleo de formação geral e núcleo profissional, considerando as disposições a seguir, constantes no Artigo 29.

- I. Núcleo de formação geral: relativo a conhecimentos científicos imprescindíveis ao bom desempenho acadêmico dos ingressantes, constituindo-se de uma proposta de revisão de conhecimentos de formação geral que servirão de base para a formação técnica e tendo como elementos indispensáveis o domínio da Língua Portuguesa e os conceitos básicos das Ciências, de acordo com as necessidades do curso;
- II. Núcleo profissional: correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, com a atuação profissional e as regulamentações do exercício da profissão que deve compreender os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização no sistema de produção social. (IFRS, 2015, p. 13).

Assim, “os componentes curriculares que compõem a matriz deverão estar articulados em uma perspectiva interdisciplinar e orientados pelos perfis profissionais de conclusão, contribuindo para uma qualificada formação técnico-científica cidadã”. (IFRS, 2015, p. 13).

Partindo do fato de que todos os cursos técnicos subsequentes do campus Erechim foram criados prevendo a totalidade da carga horária com atividades presenciais, torna-se importante destacar que a OD entende que “a frequência é o princípio básico do processo de ensino-aprendizagem”, sendo necessária ao estudante, para obter aprovação, a presença igual ou superior a 75% da carga horária nas atividades desenvolvidas em cada componente curricular, exceto para casos com amparo legal.

Em relação à avaliação do desempenho do estudante em cada componente curricular, a OD normatiza que a nota mínima da média semestral para aprovação será 7 (sete), calculada por meio da média aritmética das avaliações realizadas ao longo do semestre. O estudante que não atingir a média semestral terá direito ao exame final, quando a média final será calculada a partir da nota obtida no exame com peso 4 (quatro) e da nota obtida na média semestral com peso 6 (seis).

Dessa forma, a aprovação do estudante no componente curricular ocorrerá com frequência mínima de 75% e média semestral igual ou superior a 7 (sete) ou média final igual ou superior a 5 (cinco) após realização do exame.

Considerando que analisamos as trajetórias dos estudantes nos semestres de 2011 até 2017, é importante mencionar que no período anterior a 2015, o processo de avaliação de

desempenho dos estudantes era regulamentado através de uma resolução específica do campus. Essa resolução também previa nota 7 (sete) para aprovação e 75% de frequência. No entanto, o estudante precisava atingir cumulativamente o somatório de notas e não a média semestral.

Tanto a OD quanto a resolução específica do campus preveem a recuperação de estudos. Em ambos os documentos, o principal objetivo da recuperação de estudos, enquanto processo educativo, é possibilitar ao estudante “sanar as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem e elevar o nível da aprendizagem e o respectivo resultado das avaliações dos estudantes, oportunizando ao estudante recuperar qualitativa e quantitativamente os conteúdos e práticas”. (IFRS, 2015, p. 43).

Aos estudantes que, por ventura, já tenham concluído componentes curriculares é oportunizado o Aproveitamento de Estudos. O estudante pode requerer aproveitamento de estudos em componentes cursados no mesmo nível técnico ou em nível mais elevado. Essa solicitação é levada ao docente do componente curricular e ao coordenador do curso e passa por análise de documentação que comprove a equivalência mínima de 75% de conteúdo e carga horária, sendo somente após emitido o parecer final.

O estudante pode também solicitar Certificação de Conhecimentos, para conhecimentos adquiridos através de experiências previamente vivenciadas, inclusive fora do ambiente escolar, a fim de alcançar a dispensa de um ou mais componentes curriculares. Nesse caso, a certificação ocorre mediante a aplicação de instrumento de avaliação que comprove os conhecimentos e também a análise de documento, quando houver. Após isso, será emitido o parecer final.

## 7.2 CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DE CADA CURSO TÉCNICO

Na sequência, serão apresentadas as características<sup>2</sup> correspondentes a carga horária de cada curso, turno e dias da semana em que acontecem as aulas, duração do curso em semestres, objetivo do curso, perfil do egresso e possibilidades de atuação profissional.

### 7.2.1 Curso Técnico em Logística

O curso Técnico em Logística tem oferta noturna e carga horária total de 864 horas. A matriz curricular está organizada em 15 componentes curriculares, distribuídos em quatro

---

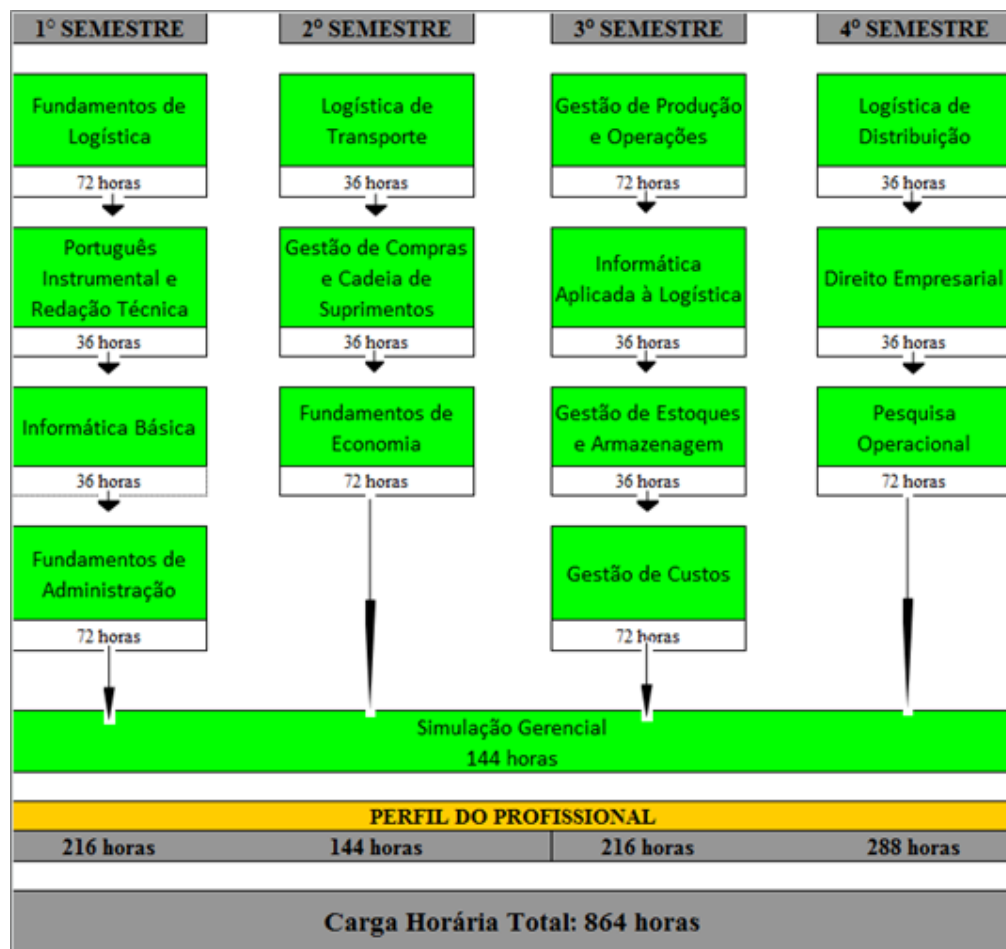
<sup>2</sup> Além das normativas institucionais, servem de base para a elaboração dos PPCs e para a organização dos cursos técnicos as Diretrizes nº 02, de 30/01/2012, nº 04, de 06/06/2012 e nº 06, de 20/09/2012, da Câmara de Educação Básica do MEC.

semestres, e, como os semestres tem uma variação de carga horária, entre 144 horas e 288 horas, as aulas ocorrem no máximo quatro noites por semana.

Assim, no primeiro semestre, o estudante tem aula três dias da semana, no segundo semestre tem aula dois dias da semana, no terceiro semestre as aulas acontecem três dias da semana e no quarto semestre as aulas acontecem quatro dias da semana.

A Figura 3 demonstra a sequência formativa do estudante, por meio da representação gráfica dos componentes curriculares do curso.

Figura 3 - Representação gráfica do curso Técnico em Logística



Fonte: PPC do curso Técnico em Logística (IFRS, 2013).

O objetivo geral do curso é formar profissionais com espírito crítico e visão estratégica, qualificados para atuar no planejamento, organização, acompanhamento e controle dos processos e atividades logísticas em empresas industriais, comerciais e de serviço, com atuação focada em resultados sustentáveis, em consonância com as tendências científicas do setor e as necessidades do contexto social.

O curso Técnico em Logística visa à formação integral do estudante, desenvolvendo competências e habilidades técnicas, além de firmar compromissos éticos, sociais, políticos, econômicos e ambientais, construindo, assim, um novo perfil de saber, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional. Ele prioriza a formação de profissionais qualificados na área de atuação, capazes de resolver os problemas e anseios do setor.

O profissional egresso do curso poderá atuar em empresas privadas e públicas, de pequeno, médio e grande porte, em diferentes ramos da indústria, comércio ou serviços, podendo, inclusive, assumir, na estrutura hierárquica da empresa, diferentes cargos técnico-administrativos ligados à área de logística.

Em sua atuação, poderá realizar planejamento, organização e coordenação dos processos logísticos de transporte, apoio à produção, distribuição física, suprimentos, gestão de estoques, armazenagem, logística reversa e canais de distribuição, bem como das atividades que compreendem estes processos.

### **7.2.2 Curso Técnico em Finanças**

O curso Técnico em Finanças<sup>3</sup> tem oferta noturna e carga horária total de 864 horas. A matriz curricular está organizada em 13 componentes curriculares, distribuídos em quatro semestres, com carga horária semestral entre 144 horas e 360 horas.

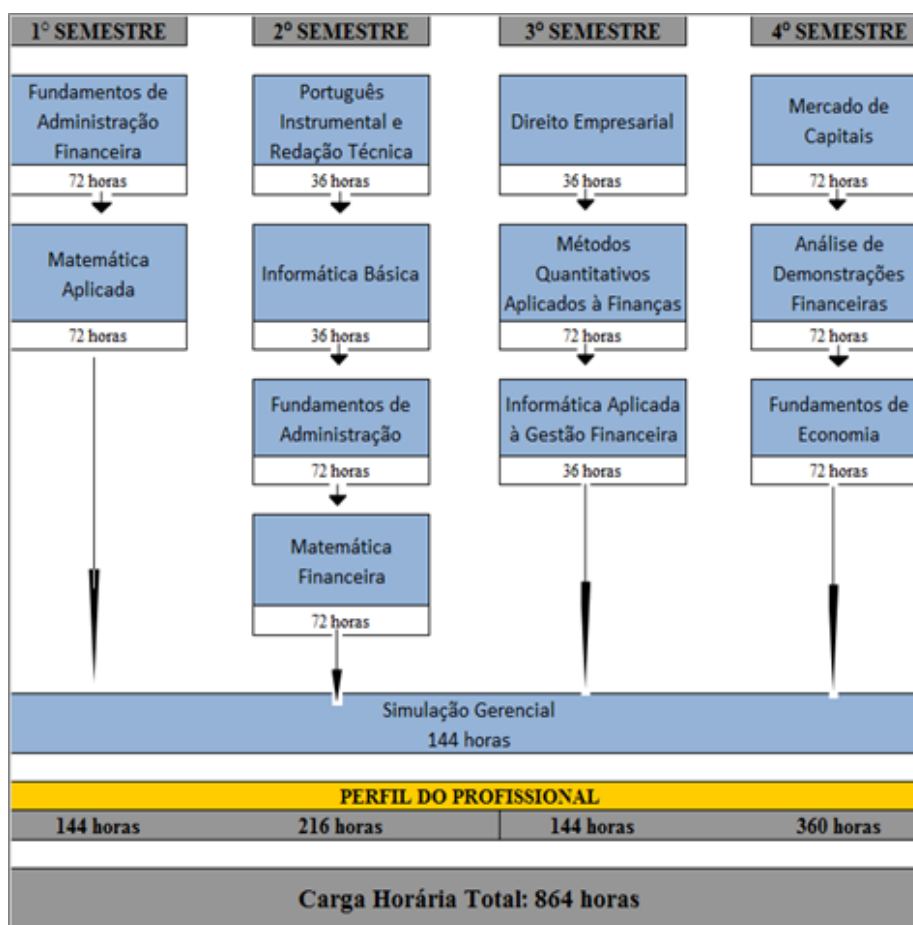
Assim, no primeiro semestre, o estudante tem aula dois dias da semana, no segundo semestre tem aula três dias da semana, no terceiro semestre as aulas acontecem novamente dois dias da semana e no quarto semestre as aulas acontecem nos cinco dias da semana.

A Figura 4 demonstra a sequência formativa do estudante, por meio da representação gráfica dos componentes curriculares do curso.

---

<sup>3</sup> O curso Técnico em Finanças foi reformulado e tem novas características a partir de 2016/1. Como os estudantes adultos ingressaram no formato de curso antigo, as características do curso dizem respeito ao formato vigente na época.

Figura 4 - Representação gráfica do curso Técnico em Finanças



Fonte: PPC do curso Técnico em Finanças (IFRS, 2013).

O curso Técnico em Finanças tem como objetivo formar profissionais com espírito crítico e visão estratégica, qualificados para atuar no planejamento, organização, acompanhamento e controle dos processos e atividades financeiras, permitindo analisar financeiramente os mais diversos contextos organizacionais, em consonância com as demandas organizacionais, legais e sociais.

No campo de atuação da administração financeira, o profissional egresso poderá efetuar atividades de negociações bancárias e contábeis relacionadas às áreas de análise de crédito e orçamento empresarial; identificar os mais diversos indicadores econômico-financeiros para a análise financeira; interpretar demonstrativos financeiros; elaborar e organizar orçamentos empresariais e análises patrimoniais.

Como possibilidade de atuação profissional, o técnico em finanças poderá atuar em empresas privadas e públicas, de pequeno, médio e grande porte, em diferentes ramos da indústria, comércio ou serviços. Poderá assumir na estrutura hierárquica da empresa diferentes cargos técnico-administrativos ligados à área de finanças.

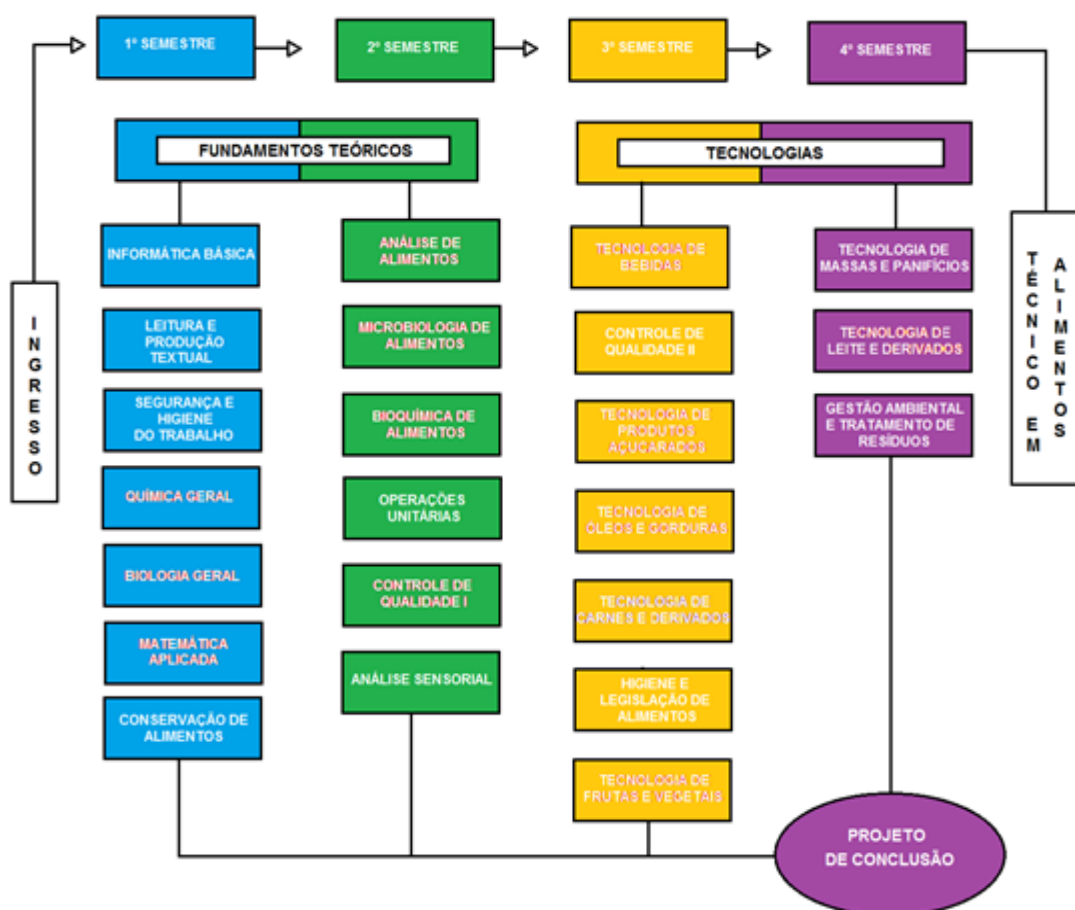


### 7.2.3 Curso Técnico em Alimentos

O curso Técnico em Alimentos tem oferta noturna e carga horária total de 1440 horas. A matriz curricular está organizada em 24 componentes curriculares distribuídos em quatro semestres de 360 horas cada, com aulas no turno da noite, de segunda-feira a sexta-feira. Alguns dos componentes curriculares preveem pré-requisitos para a matrícula.

A Figura 5 demonstra a sequência formativa do estudante, por meio da representação gráfica dos componentes curriculares do curso.

Figura 5 - Representação gráfica do curso Técnico em Alimentos



Fonte: PPC do curso Técnico em Alimentos (IFRS, 2010).

O objetivo do curso é formar profissionais com espírito crítico e visão estratégica global, qualificados para atuar nos diversos setores da indústria alimentícia, aptos a planejar, executar, orientar e supervisionar os diferentes processos industriais na área de alimentos e bebidas, em consonância com as tendências tecnológicas do setor e as necessidades do contexto social.

Quanto ao perfil do profissional, o técnico em alimentos apresenta competências e habilidades para atuar no processamento e conservação de matérias-primas, produtos e subprodutos da indústria alimentícia e de bebidas, por meio de análises físico-químicas, microbiológicas e sensoriais, realizando atividades em laboratórios, centros de pesquisa e consultoria na área de alimentos. O profissional estará apto também a interpretar e aplicar as normas e legislações pertinentes, atuar no controle da higienização das indústrias alimentícias, no desenvolvimento de novos produtos e de atividades voltadas à sustentabilidade do planeta. Compõe ainda o perfil do egresso a capacidade de utilizar as novas tecnologias e inovações científicas, voltadas à área, com o intuito de assegurar e promover avanços na indústria alimentícia e áreas afins.

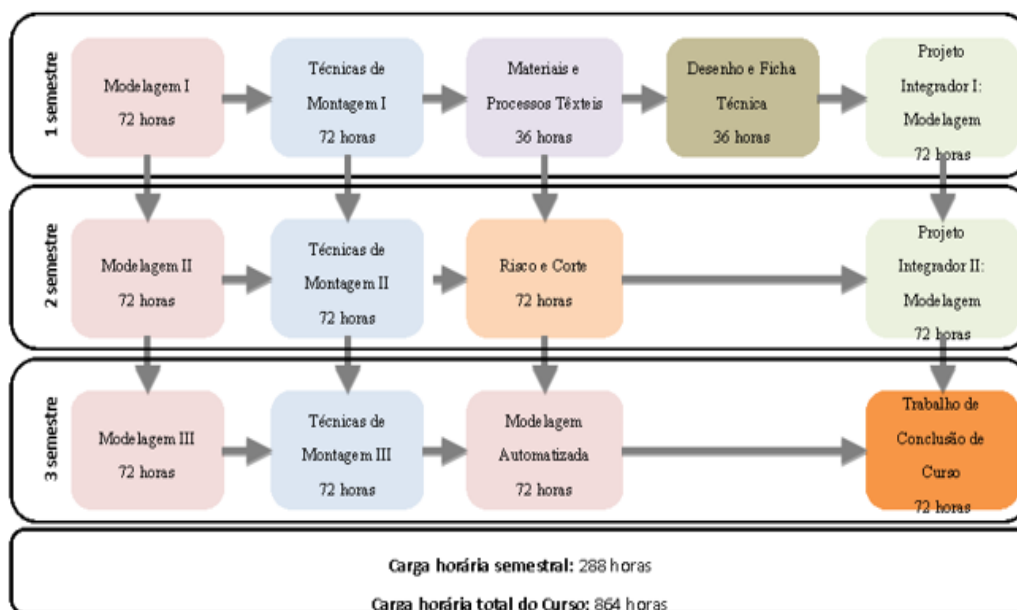
O técnico em alimentos poderá atuar em indústrias de alimentos e de bebidas, em indústrias de insumos para processos e produtos, bem como em entrepostos de armazenamento e beneficiamento. Da mesma maneira, poderá atuar em laboratórios, institutos de pesquisa e consultoria ou em órgãos de fiscalização e proteção ao consumidor. Outra possibilidade é atuar de forma autônoma, em indústria própria.

#### **7.2.4 Curso Técnico em Modelagem do Vestuário**

O curso Técnico em Modelagem do Vestuário tem oferta noturna e carga horária total de 864 horas. A matriz curricular está organizada em 13 componentes, distribuídos em três semestres de 288 horas cada, com aulas no turno da noite, de segunda-feira a quinta-feira. Alguns dos componentes curriculares preveem pré-requisitos para a matrícula.

A Figura 6 demonstra a sequência formativa do estudante, através da representação gráfica dos componentes curriculares do curso.

Figura 6 - Representação gráfica do curso Técnico em Modelagem do Vestuário



Fonte: PPC do curso Técnico em Modelagem do Vestuário (IFRS, 2014).

O objetivo geral do curso é formar profissionais qualificados para atuar no setor de modelagem na indústria do vestuário, aptos a interpretar e desenvolver modelagens, considerando requisitos estéticos, ergonômicos, funcionais e simbólicos.

Quanto ao perfil profissional, o técnico em modelagem desenvolve a modelagem aplicando técnicas bidimensionais e tridimensionais para viabilizar a confecção de produtos do vestuário; elabora diagramas com a orientação da tabela de medidas; transforma bases de modelagem em modelos específicos, a partir do desenho técnico do produto; prepara a modelagem para o setor de corte, com as devidas sinalizações para montagem da peça piloto e produção em série; avalia a vestibilidade e a viabilidade técnica do produto.

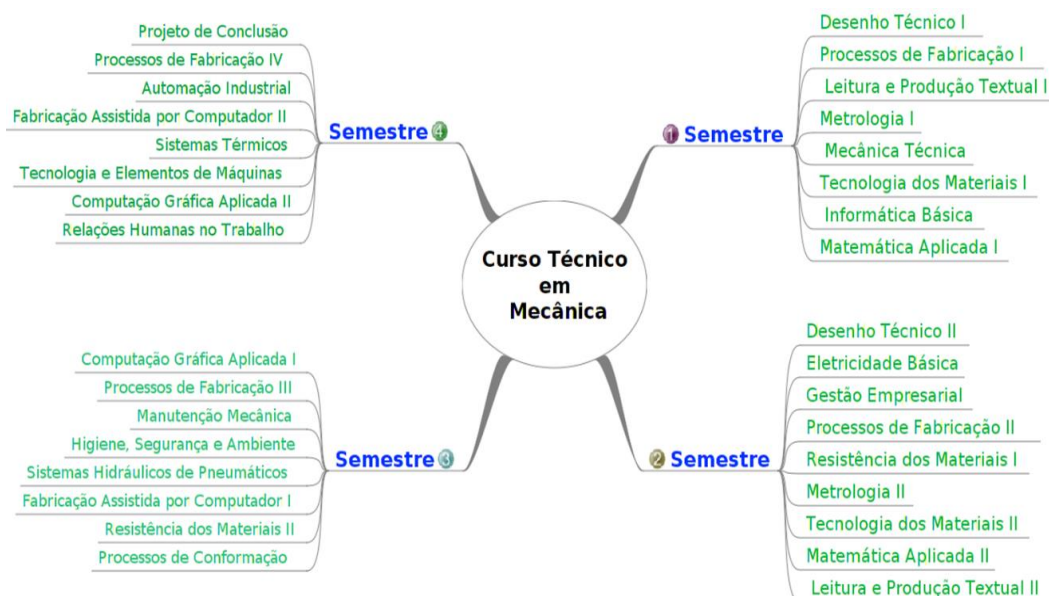
O profissional egresso do curso poderá atuar em indústrias de confecção do vestuário, atelier de costura, empresa de desenvolvimento de produtos e como prestador de serviço, de forma autônoma.

### 7.2.5 Curso Técnico em Mecânica

O curso Técnico em Mecânica tem oferta noturna e carga horária total de 1440 horas. A matriz curricular conta com 33 componentes curriculares distribuídos em quatro semestres de 360 horas cada, com aulas no turno da noite, de segunda-feira a sexta-feira. Alguns dos componentes curriculares preveem pré-requisitos para a matrícula.

A Figura 7 demonstra a sequência formativa do estudante, por meio da representação gráfica dos componentes curriculares do curso.

Figura 7 - Representação gráfica do curso Técnico em Mecânica



Fonte: PPC do curso Técnico em Mecânica (IFRS, 2010).

O objetivo do curso é formar profissionais com espírito crítico e visão estratégica global, qualificados para atuar nos diversos setores da indústria mecânica, aptos a elaborar projetos e coordenar processos de fabricação de produtos, ferramentas, máquinas e equipamentos mecânicos, em consonância com as tendências tecnológicas do setor e as necessidades do contexto social.

O profissional técnico em mecânica atua na elaboração de projetos de produtos, ferramentas, máquinas e equipamentos mecânicos; planeja, aplica e controla procedimentos de instalação e de manutenção mecânica de máquinas e equipamentos, conforme normas técnicas e normas relacionadas à segurança, e, ainda, controla processos de fabricação, aplica técnicas de medição e ensaios e especifica materiais para construção mecânica.

O técnico em mecânica poderá atuar em empresas do ramo industrial, em indústrias de máquinas, equipamentos e componentes mecânicos. Ele também poderá atuar em laboratórios de controle de qualidade, de manutenção e pesquisa, bem como em empresas prestadoras de serviços ligadas ao setor.

Tendo como referência as características dos cursos técnicos, a seguir nos dedicaremos a estabelecer o perfil e analisar a trajetória dos estudantes adultos, objeto de estudo da pesquisa.

## 8 PERFIL E TRAJETÓRIA DO ESTUDANTE ADULTO

Antes de adentrar nos aspectos que compõem o perfil dos estudantes adultos, é importante entender a representatividade dos mesmos em relação ao número total de estudantes dos cursos técnicos, ingressantes nos períodos selecionados para a pesquisa. Portanto, nos parágrafos iniciais, mostra-se o quantitativo de vagas ofertadas em cada processo seletivo e o número de estudantes ingressantes que se enquadram no recorte da pesquisa.

Sabe-se que os cursos Técnico em Mecânica, Técnico em Alimentos e Técnico em Modelagem do Vestuário disponibilizam 32 vagas em cada processo seletivo, e os cursos Técnico em Finanças e Técnico em Logística disponibilizam 40 vagas em cada processo seletivo.

O número de vagas para ingresso no processo seletivo está em conformidade com o Projeto Pedagógico de cada curso técnico. Esse quantitativo considera as particularidades de atendimento, segundo a necessidade das aulas teóricas e práticas.

Assim, planejar o atendimento aos estudantes e a ocupação dos espaços e equipamentos dos laboratórios e salas de aula colabora com a qualidade do ensino e, principalmente, com a aprendizagem dos estudantes.

Considerando as vagas disponibilizadas pelos cursos técnicos, nos semestres letivos analisados na pesquisa, o Quadro 5 especifica o número de estudantes adultos ingressantes em cada semestre.

O objetivo desse levantamento foi verificar quantitativamente o total de estudantes adultos atendidos no período de análise, justificando a importância da realização da pesquisa, uma vez que eles representam importante parcela de estudantes dos cursos técnicos.

Quadro 5 - Número de estudantes adultos ingressantes em cada semestre letivo

| <b>CURSO/<br/>VAGAS</b>                   | <b>2011/1</b> | <b>2011/2</b> | <b>2012/1</b> | <b>2012/2</b> | <b>2013/1</b> | <b>2013/2</b> | <b>2015/1</b> | <b>TOTAL<br/>POR<br/>CURSO</b> |
|---|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------------------------|
| <b>Técnico em Mecânica</b><br>192 vagas   | 5             | 4             | 2             | 4             | 2             | 4             | -             | 21                             |
| <b>Técnico em Alimentos*</b><br>160 vagas | 9             | 1             | 14            | 6             | 2             | -             | -             | 32                             |
| <b>Técnico em Finanças**</b><br>80 vagas  | -             | -             | -             | -             | 9             | 8             | -             | 17                             |

| <b>CURSO/<br/>VAGAS</b>                                 | <b>2011/1</b>                   | <b>2011/2</b> | <b>2012/1</b> | <b>2012/2</b> | <b>2013/1</b> | <b>2013/2</b> | <b>2015/1</b> | <b>TOTAL<br/>POR<br/>CURSO</b> |
|---|---------------------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|--------------------------------|
| <b>Técnico em Logística**</b><br>80 vagas               | -                               | -             | -             | -             | 10            | 8             | -             | 18                             |
| <b>Técnico em Modelagem do Vestuário***</b><br>32 vagas | -                               | -             | -             | -             | -             | -             | 10            | 10                             |
| <b>TOTAL POR SEMESTRE****</b>                           | 14                              | 5             | 16            | 10            | 23            | 20            | 10            | 98                             |
| <b>TOTAL</b><br>544 vagas                               | <b>ESTUDANTES ADULTOS</b><br>98 |               |               |               |               |               |               |                                |

\*O curso Técnico em Alimentos não teve processo seletivo em 2013/2.

\*\*O primeiro processo seletivo dos cursos Técnico em Finanças e Técnico em Logística ocorreu em 2013/1.

\*\*\*O primeiro processo seletivo do curso Técnico em Modelagem do Vestuário ocorreu em 2015/1, o que justifica a análise desse semestre apenas para o respectivo curso.

\*\*\*\* Informações do SIA do IFRS.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O levantamento total de vagas apontou 544 vagas ofertadas e 98 estudantes adultos ingressantes. Isso mostra que, dos estudantes ingressantes nos semestres compreendidos entre 2011 e 2013 e em 2015/1 nos cursos técnicos subsequentes, 18% representa o grupo de estudantes adultos que preenche os requisitos para participação da pesquisa. Esse número reforça a afirmação sobre o retorno de adultos aos bancos escolares.

Destaca-se o expressivo número de estudantes adultos no curso Técnico em Alimentos, especialmente no semestre 2012/1, em que ingressaram 14 estudantes.

Observou-se que os cursos Técnico em Logística e Técnico em Finanças, iniciados em 2013/1, em apenas um ano já atendiam número semelhante aos outros cursos em um período maior. Assim, os cursos da área de Gestão mantiveram uma média de estudantes adultos em torno de 22%.

No entanto, o maior número de estudantes adultos ingressantes, 23, ocorreu em 2013/1, semestre no qual, dadas as características da pesquisa, foram estudados os cursos da área da Gestão, da Mecânica e de Alimentos.

Visualiza-se, com maior clareza, no Gráfico 8, a variação no ingresso dos estudantes adultos, ao longo dos anos, entre 2011 e 2013 e em 2015/1.

Gráfico 8 - Número de estudantes adultos ingressantes, entre 2011 e 2013 e em 2015/1



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Ao verificar os números, é possível observar que os estudantes adultos estão presentes em todas as turmas ofertadas, em menor ou maior número, mas nunca em quantidade pouco relevante.

Considerando que a pesquisa aborda o problema de forma qualitativa, foram selecionados aleatoriamente 15 estudantes para análise da trajetória, sendo três de cada curso técnico subsequente do campus Erechim do IFRS.

A definição dos estudantes que poderiam participar da pesquisa considerou os critérios estabelecidos no Quadro 3: estudantes nascidos até o ano de 1984, que tivessem concluído o ensino médio até 2001 e estivessem há pelo menos 10 anos sem estudar.

Na sequência, são apresentadas informações sobre aspectos pessoais e antecedentes escolares que caracterizam os estudantes adultos selecionados para a pesquisa. As informações foram coletadas junto ao SIA e fornecidas pelos próprios estudantes no momento da matrícula no curso técnico.

Paralelamente, são apresentadas informações sobre características da totalidade dos estudantes dos cursos, o que permite compreender as características dos estudantes adultos em uma abrangência maior.

Espera-se, com esta análise, estabelecer um perfil geral dos estudantes adultos do campus Erechim do IFRS.

## 8.1 PERFIL DO ESTUDANTE ADULTO - ASPECTOS PESSOAIS

Descrevem-se aqui os aspectos pessoais que compõem as características desses estudantes adultos, abrangendo: gênero, faixa etária, autodeclaração de cor/raça, situação conjugal, naturalidade e moradia atual, e a renda familiar per capita.

- **GÊNERO**

Em relação aos estudantes adultos selecionados para a pesquisa, no que se refere ao gênero, 8 são estudantes do sexo feminino e 7 são estudantes do sexo masculino. O Quadro 6 especifica o gênero dos estudantes e o curso a que pertencem.

Quadro 6 - Gênero dos estudantes adultos e o curso a que pertencem

| CURSO                             | GÊNERO   |           |
|-----------------------------------|----------|-----------|
|                                   | FEMININO | MASCULINO |
| Técnico em Mecânica               | 1        | 2         |
| Técnico em Alimentos              | 1        | 2         |
| Técnico em Finanças               | 2        | 1         |
| Técnico em Logística              | 1        | 2         |
| Técnico em Modelagem do Vestuário | 3        | 0         |
| <b>TOTAL</b>                      | 8        | 7         |

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Embora os números acima estejam baseados em um sorteio aleatório, ainda assim confirmam o exposto no Gráfico 4, que revela a predominância de estudantes do sexo feminino na educação profissional.

Em relação ao gênero dos estudantes, é importante mencionar que, durante o levantamento preliminar de dados, verificamos uma distribuição desigual entre os cursos. Ficou clara a predominância feminina no Curso Técnico em Modelagem do Vestuário, enquanto no curso Técnico em Mecânica o predomínio é masculino. Já nos cursos Técnico em Alimentos, Técnico em Finanças e Técnico em Logística, as vagas masculinas e femininas estão distribuídas com mais equilíbrio.

Conforme Silva (2008, p. 3), “a distribuição de gênero no sistema educacional tem relação direta com a manutenção da tradicional divisão sexual do trabalho, na qual atividades femininas estão associadas ao cuidado e as masculinas com a racionalidade”, revelando uma

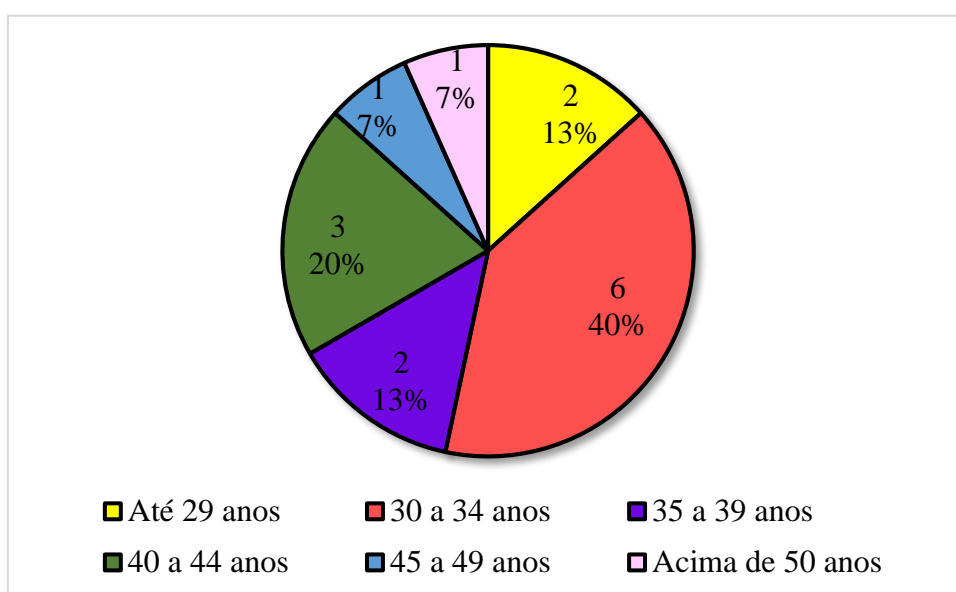


característica construída histórica e socialmente no país e que precisa ser superada na busca pela construção da equidade de gênero.

- FAIXA ETÁRIA

Caracterização também relevante a se conhecer do perfil dos estudantes adultos diz respeito à faixa etária. O Gráfico 9 representa a quantidade de estudantes adultos por faixa etária.

Gráfico 9 - Quantidade de estudantes adultos por faixa etária



Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Pôde-se constatar, por meio dos dados, que a maioria dos estudantes adultos está na faixa etária entre 30 e 34 anos (40%), seguido pelos estudantes que tem entre 40 e 44 anos (20%). Em igual proporção estão os estudantes até 29 anos e entre 35 a 39 anos, que representam respectivamente 13% de cada grupo. Os grupos na faixa etária de 45 a 49 anos e acima de 50 anos são representados por apenas um estudante em cada grupo, o que corresponde em ambos a 7% do valor total.

Esses dados confirmam a informação constante no Gráfico 5, referente à distribuição de matrículas na educação profissional de nível médio por faixa etária no período de 2008 a 2015. Tanto naquele quanto nesse gráfico, observa-se o crescimento no atendimento de estudantes na faixa etária dos 31 aos 50 anos. No entanto, a divergência de dados dá-se no atendimento aos estudantes acima de 50 anos. Enquanto, no período 2008 a 2015, houve um crescimento

constante de matrículas nessa faixa etária, no campus Erechim o número de estudantes ainda foi pouco expressivo.

- COR/RAÇA

Quanto ao pertencimento de cor/raça, 100%, ou seja, os 15 estudantes adultos da pesquisa autodeclararam-se brancos.

Justificando, é importante mencionar que várias nacionalidades estiveram presentes na colonização da região na qual o campus está inserido, predominantemente vindos de países europeus, informação essa confirmada por pesquisas de historiadores locais.

Referindo-se à colonização de Erechim, Gritti (2004, p. 117) relata: “encontramos nos livros de registros de entrada de imigrantes de 1911 a 1914 as nacionalidades alemã, austríaca, polonesa, russa, italiana, portuguesa, sueca, holandesa e até dois japoneses”.

Essa informação corrobora estatísticas do Censo 2010 do IBGE, segundo as quais o município de Erechim-RS tem a maioria da população autodeclarada branca, seguido pelos que se autodeclararam respectivamente da cor parda, preta, amarela ou como indígenas.

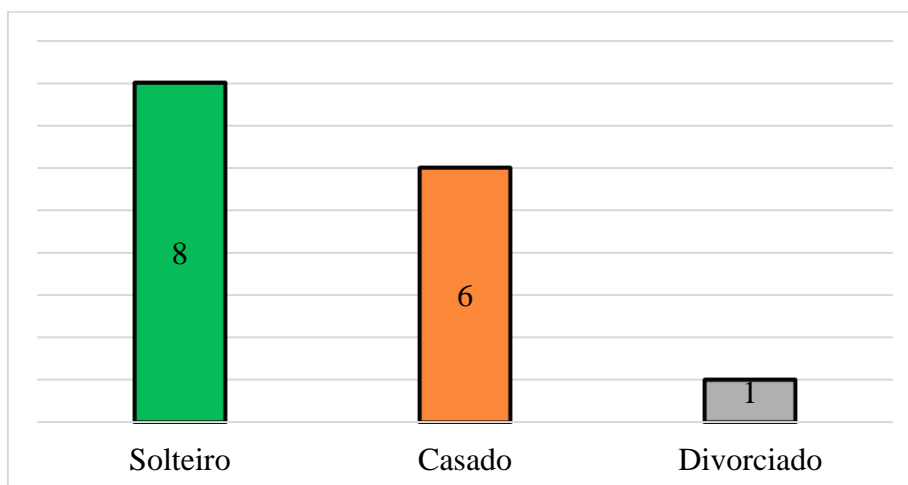
- SITUAÇÃO CONJUGAL

Ao aplicar o questionário denominado Perfil Discente, cujo objetivo é conhecer o estudante ingressante na instituição, o setor de Assistência Estudantil pondera quais fatores poderiam ser influenciadores de uma possível desistência do curso, pois interferem na vida pessoal do estudante ou no contexto acadêmico. Os aspectos que mencionam que relações amorosas/conjugais e relacionamento familiar são influenciadores para a desistência merecem atenção. Por exemplo, nos cursos Técnico em Finanças e Técnico em Alimentos, em 2013/2, entre as 12 opções de resposta, relações amorosas/conjugais e relacionamento familiar atingiram respectivamente o segundo e terceiro lugares, numa escala que considera os graus de influência, ficando abaixo apenas da carga horária excessiva de trabalho (atividades profissionais).

Então, conhecer a situação conjugal dos estudantes adultos é importante, pois pode figurar como elemento que influencia a permanência ou o abandono do estudante junto ao curso técnico.

Quanto à situação conjugal dos estudantes adultos, foram contabilizadas as informações expressas no Gráfico 10.

Gráfico 10 - Situação conjugal dos estudantes adultos



\* Informações do SIA.

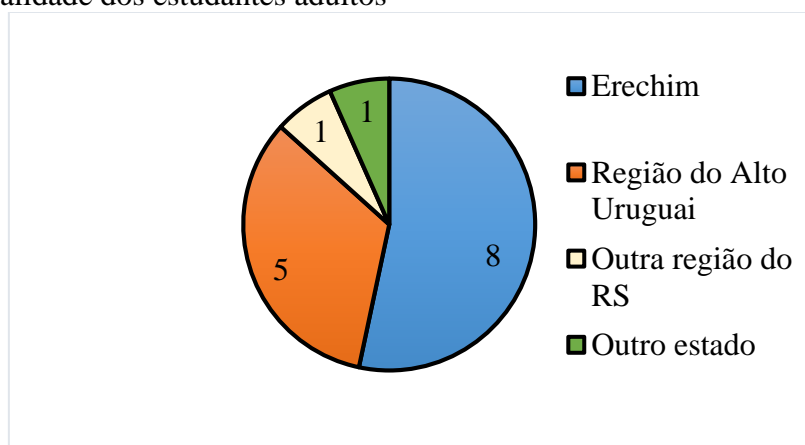
Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A partir das informações disponibilizadas no ato da matrícula, verificou-se que a maioria dos estudantes adultos que retornou aos estudos eram solteiros(as), seguido pelos casados(as) e divorciados(as). Respectivamente, 8 estudantes eram solteiros(as), 6 estudantes eram casados(as) e 1 estudante era divorciado(a).

- LOCAL DE NASCIMENTO E MORADIA ATUAL

Ao verificar a naturalidade dos estudantes, observou-se, conforme o Gráfico 11, que a maioria, 8 estudantes, era de nascidos no município de Erechim-RS, onde se localiza o campus, sendo outros 5 estudantes naturais da própria região do Alto Uruguai gaúcho, 1 estudante era de outro município do RS e 1 estudante era nascido em Santa Catarina.

Gráfico 11 - Naturalidade dos estudantes adultos

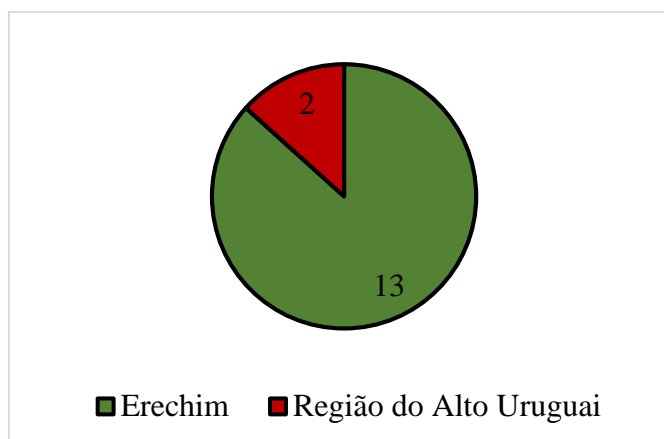


\* Informações do SIA.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Considerando o local de moradia dos estudantes no momento de ingresso no curso, observou-se que a maioria, 13 estudantes, informou residir em Erechim, demonstrando que houve migração de município em relação ao local de nascimento. Apenas 2 estudantes continuaram a residir em outros municípios da região, presumindo um deslocamento diário para frequentar as aulas. O Gráfico 12 demonstra tais informações.

Gráfico 12 - Moradia atual dos estudantes adultos



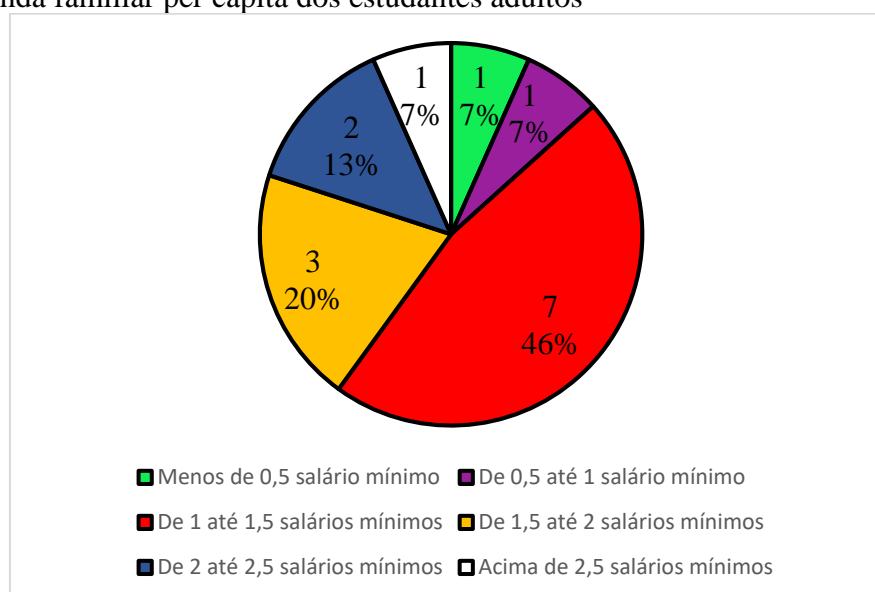
\* Informações do SIA.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

- RENDA FAMILIAR PER CAPITA

A renda familiar per capita dos estudantes adultos foi levantada a partir das informações declaradas por eles no ato da matrícula.

Gráfico 13 - Renda familiar per capita dos estudantes adultos



\* Informações do SIA.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

O gráfico foi elaborado com base nas categorias disponíveis no SIA, que agrupam a renda familiar per capita em valores crescentes a cada meio salário mínimo. Nesse caso, 46% dos estudantes informaram que a renda per capita da família gira em torno de 1 salário mínimo a 1 salário mínimo e meio. Outros 20% tinham esse índice entre 1 salário mínimo e meio a 2 salários mínimos, enquanto 13% somavam de 2 salários mínimos a 2 salários mínimos e meio. Destaque para os menores índices, que revelaram rendas inferiores a 1 salário mínimo.

Refletindo sobre os dados, fica evidente a importância da Política de Assistência Estudantil do IFRS, aprovada pela Resolução nº 86, de 03 de dezembro de 2013, que, em consonância com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010, prevê ações no sentido de ampliar as condições de acesso, permanência e êxito dos estudantes. Entre as ações, está o Programa de Benefícios, cuja finalidade é subsidiar as despesas dos estudantes que, mediante análise socioeconômica<sup>1</sup>, comprovarem a necessidade do auxílio estudantil, e é destinado aos estudantes com renda familiar per capita de até 1 salário mínimo e meio, condição de 80% dos estudantes da pesquisa.

## 8.2 ANTECEDENTES ESCOLARES, FORMA E MODALIDADE DE INGRESSO NO CURSO TÉCNICO

Descrevem-se aqui os aspectos que caracterizam antecedentes escolares dos estudantes e a forma de ingresso no curso técnico, abrangendo: ano de conclusão do ensino médio, instituição em que cursou o ensino médio, se cursou ensino médio regular ou Educação de Jovens e Adultos, ingresso no curso técnico pelo processo seletivo do IFRS ou via ENEM e em qual modalidade de ingresso.

- ANO DE CONCLUSÃO DO ENSINO MÉDIO

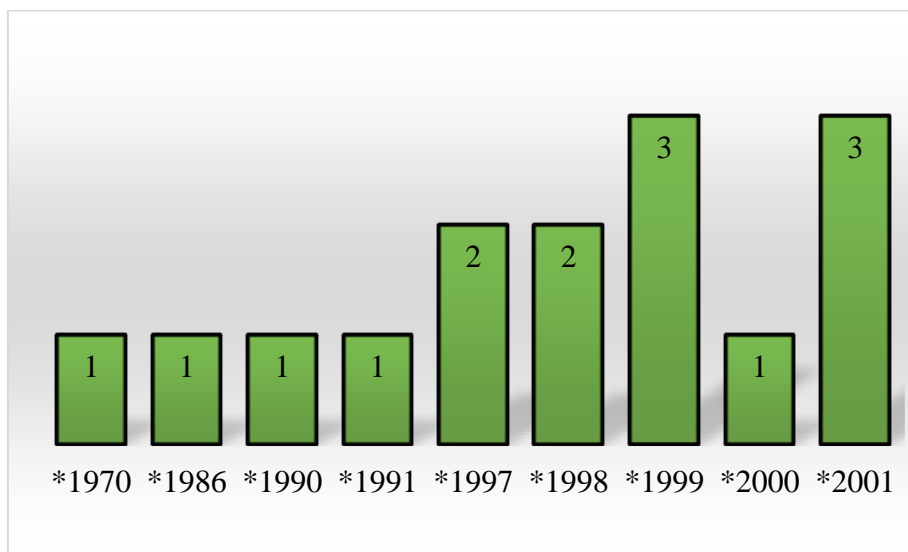
Para coleta da informação sobre o ano de conclusão do ensino médio, foram verificados os históricos escolares dos estudantes adultos, documento obrigatório para efetuar a matrícula no curso.

O Gráfico 14 apresenta o ano de conclusão e o número de alunos concluintes do ensino médio em cada ano.

---

<sup>1</sup> A análise socioeconômica considera uma série de fatores, mas a renda familiar per capita figura como um dos fatores mais relevantes no processo de análise.

Gráfico 14 - Ano de conclusão do ensino médio e número de estudantes adultos concluintes por ano



\* Informações do histórico escolar dos estudantes adultos.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

A respeito dos anos de 1970 e 1986, em que 1 estudante concluiu o ensino médio em cada ano, pode-se relacionar esse número a dois fatores: a faixa etária dos estudantes, sendo os mais velhos entre os participantes da pesquisa, respectivamente com 65 e 46 anos de idade, e as condições de acesso à educação na época, as quais excluía a grande parte da população do país.

O Gráfico 14 permite observar também que o maior número de estudantes adultos concluiu o ensino médio na década de 1990, um total de 9 estudantes, sendo 1 estudante concluinte em 1990 e em 1991, 2 estudantes concluintes em 1997 e em 1998 e 3 estudantes concluintes em 1999.

No ano 2000, registra-se que apenas 1 estudante concluiu o ensino médio, diferente do ano 2001, em que 3 estudantes concluíram essa etapa da escolarização.

É inevitável perceber que foi a partir do ano de 1997 que aumentou o número de concluintes do ensino médio. Possivelmente, essa situação demonstra os avanços nas políticas públicas de educação, para universalização da educação básica, bem como a aprovação da LDB em 1996, ou mesmo a promulgação da CF, em 1988, que consagrou a educação como direito público subjetivo.

Contribuindo para a análise, é importante mencionar que a informação sobre o ano de conclusão do ensino médio é questionada a todos os estudantes durante o preenchimento do Perfil Discente, aplicado aos estudantes ingressantes. O objetivo é justamente verificar se o

estudante ingressa no curso técnico imediatamente após a conclusão do ensino médio ou se retorna depois de certo tempo.

O Quadro 7 apresenta o percentual de estudantes que concluíram o ensino médio até 2001 e ingressaram nos cursos técnicos em 2013/2 e em 2015/1 no curso técnico em Modelagem do Vestuário.

Quadro 7 - Estudantes que concluíram o ensino médio até 2001 (%), ingressantes em 2013/2 e 2015/1

| <b>Curso*</b>                     | <b>Estudantes ingressantes (nº)**</b> | <b>Concluíram o ensino médio até 2001 (%)</b> |
|-----------------------------------|---------------------------------------|---|
| Técnico em Finanças               | 31                                    | 22,7  |
| Técnico em Logística              | 26                                    | 19,2  |
| Técnico em Mecânica               | 20                                    | 5,0   |
| Técnico em Alimentos***           | 0                                     | 0   |
| Técnico em Modelagem do Vestuário | 17                                    | 29,4  |

\* Informações disponíveis no Perfil Discente dos estudantes ingressantes.

\*\* Refere-se ao número de estudantes que respondeu ao questionário do Perfil Discente.

\*\*\* O curso Técnico em Alimentos não teve ingresso nesse semestre.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Por meio dos quantitativos do Quadro 7, observa-se a expressiva presença de estudantes que concluíram o ensino médio até 2001 e ingressaram nos cursos técnicos, nos semestres citados. Respectivamente, apareceram com maior presença de estudantes concluintes do ensino médio até 2001 os cursos Técnico em Modelagem do Vestuário, com 29,4%, Técnico em Finanças, com 22,7%, Técnico em Logística, com 19,2%, e Técnico em Mecânica, com 5%.

Destaca-se a diferença de concluintes do ensino médio até 2001 entre o curso Técnico em Modelagem do Vestuário e o curso Técnico em Mecânica. Essa condição nos leva a reconhecer que os estudantes matriculados eram de faixa etárias diferentes e, portanto, oriundos de processos de escolarização em períodos e condições também distintas. Sendo objeto desse estudo a trajetória dos estudantes, saber essa informação possibilita que o planejamento das ações da instituição e, principalmente, a dinâmica didático-pedagógica sejam pensadas considerando tais características.

- INSTITUIÇÃO QUE CURSOU O ENSINO MÉDIO E ENSINO MÉDIO REGULAR OU EJA

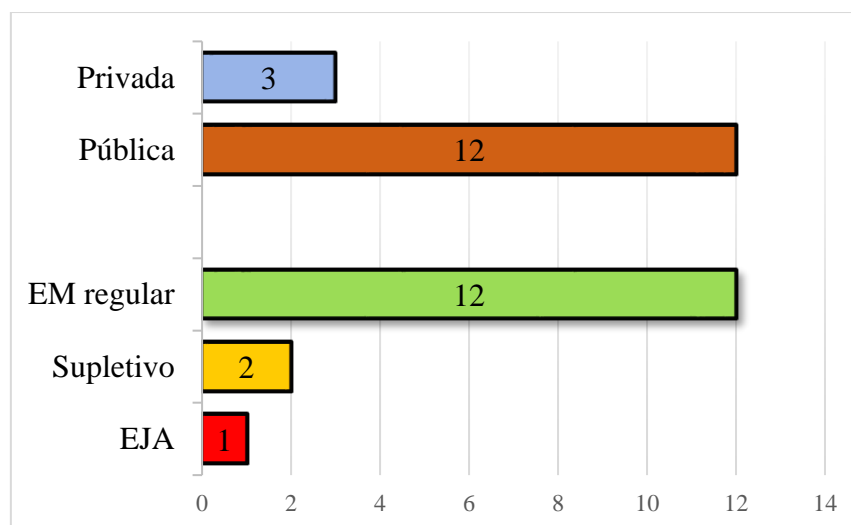
A fim de saber se o estudante adulto cursou o ensino médio em escola pública ou privada e se frequentou o ensino médio regular ou a modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA foram verificados os históricos escolares.

A consulta mostrou que, dos 15 estudantes pesquisados, apenas 3 eram egressos de escola particular e 12 eram egressos de escola pública.

Dos 3 estudantes egressos de escola particular, 2 frequentaram o supletivo<sup>2</sup>, concluindo-o nos anos de 1997 e 1999, e 1 frequentou a EJA em 2001, tendo, conseqüentemente, os outros 12 estudantes frequentado o ensino médio regular.

O Gráfico 15 ilustra as informações anteriores, sobre os antecedentes escolares dos estudantes adultos.

Gráfico 15 - Antecedentes escolares dos estudantes adultos



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

De acordo com o gráfico, fica claro que, predominantemente, os estudantes adultos são oriundos das escolas públicas e do ensino médio regular.

A predominância de estudantes oriundos de escolas públicas e do ensino médio regular é recorrente em todos os cursos técnicos, conforme dados levantados no Perfil Discente

<sup>2</sup> Supletivo era a nomenclatura dada pela Lei 7044/82 para a atual Educação de Jovens e Adultos - EJA. Considerando que os sistemas de ensino tiveram um período de adaptação à Lei 9394/96, os estudantes concluíram o supletivo quando já vigorava a nova legislação da educação.



constantes no Quadro 8, que apresenta percentuais para cada aspecto dos antecedentes escolares (onde cursou o ensino médio e qual ensino médio cursou).

O quadro foi elaborado com informações de perfis discentes de três períodos letivos diferentes, em virtude da oferta dos cursos: 2013/2 para os cursos Técnico em Finanças, Técnico em Logística e Técnico em Mecânica, 2014/1 para o curso Técnico em Alimentos e 2015/1 para o curso Técnico em Modelagem do Vestuário.

Quadro 8 - Antecedentes escolares (%) dos estudantes ingressantes em 2013/2, 2014/1 e 2015/1

| Curso*                            | Onde cursou o ensino médio |                |                             | Qual ensino médio cursou |      |         |
|-----------------------------------|----------------------------|----------------|-----------------------------|--------------------------|------|---------|
|                                   | Escola pública             | Escola privada | Em escola pública e privada | Ensino médio regular     | EJA  | Outro** |
| Técnico em Finanças               | 84,0                       | 9,6            | 6,4                         | 84,0                     | 3,0  | 13,0    |
| Técnico em Logística              | 80,8                       | 7,7            | 11,5                        | 69,2                     | 27,0 | 3,8     |
| Técnico em Mecânica               | 90                         | 5              | 5                           | 80                       | 15   | 5       |
| Técnico em Alimentos***           | 88,9                       | 3,7            | 7,4                         | 63,0                     | 7,4  | 29,6    |
| Técnico em Modelagem do Vestuário | 76,5                       | 5,9            | 17,6                        | 70,6                     | 6,0  | 23,5    |

\* Informações disponíveis no Perfil Discente dos estudantes ingressantes.

\*\* Considera-se estudantes que frequentaram curso técnico, habilitação para o magistério ou obtiveram certificação do ensino médio via ENEM.

\*\*\* Os dados referem-se ao Perfil Discente de 2014/1, pois não houve ingresso de estudantes no curso em 2013/2. Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Diante dos percentuais, conclui-se que mais de 75% dos estudantes dos cursos técnicos estudaram em escolas públicas, não chegando a 10% os que estudaram em escola privada. Por outro lado, ainda que a maioria tenha frequentado o ensino médio regular, os percentuais oscilam entre os cursos, sendo o menor no Técnico em Alimentos, com 63,0%, e o maior no Técnico em Finanças, que alcança 84,0%. Outro dado bastante oscilante corresponde aos estudantes que frequentaram a EJA, representados por 6,0% no curso Técnico em Modelagem do Vestuário e 27,0% no curso Técnico em Logística. Quanto aos estudantes que frequentaram no ensino médio outro curso técnico, habilitação para o magistério ou obtiveram certificação via ENEM, os índices são também bastante variáveis entre 3,8% e 29,6%.

- **FORMA E MODALIDADE DE INGRESSO**

O IFRS prevê em seus editais de seleção duas formas de ingresso aos cursos, a primeira por meio de processo seletivo próprio, que consiste na realização de uma prova com questões

objetivas, a segunda através da seleção por meio da nota obtida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

O sistema de ingresso do IFRS prevê, ainda, a Reserva de Vagas nas seguintes modalidades<sup>3</sup>:

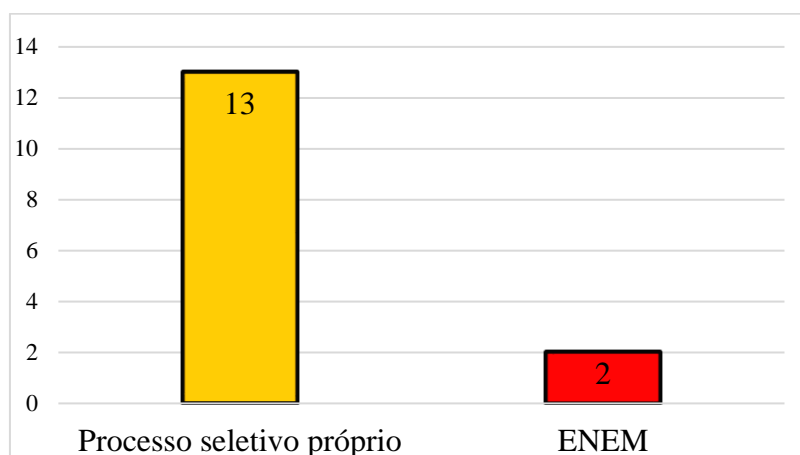
- I. Por Acesso Universal.
- II. Por Acesso Universal e Reserva de Vagas para estudantes egressos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo por pessoa.
- III. Por Acesso Universal e Reserva de Vagas para estudantes egressos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo por pessoa e que seja Pessoa com Deficiência (PcD).
- IV. Por Acesso Universal e Reserva de Vagas para estudantes egressos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo por pessoa e autodeclarado preto, pardo ou indígena.
- V. Por Acesso Universal e Reserva de Vagas para estudantes egressos de escola pública, com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo por pessoa e autodeclarado preto, pardo ou indígena e que seja Pessoa com Deficiência (PcD).
- VI. Por Acesso Universal e Reserva de Vagas para estudantes egressos de escola pública, com renda familiar bruta superior a 1,5 salário mínimo por pessoa.
- VII. Por Acesso Universal e Reserva de Vagas para estudantes egressos de escola pública, com renda familiar bruta superior a 1,5 salário mínimo por pessoa e que seja Pessoa com Deficiência (PcD).
- VIII. Por Acesso Universal e Reserva de Vagas para estudantes egressos de escola pública, com renda familiar superior a 1,5 salário mínimo por pessoa e autodeclarado preto, pardo ou indígena.
- IX. Por Acesso Universal e Reserva de Vagas para estudantes egressos de escola pública, com renda familiar bruta superior a 1,5 salário mínimo por pessoa e autodeclarado preto, pardo ou indígena e que seja Pessoa com Deficiência.
- X. Por Acesso Universal e Reserva de Vagas para Pessoa com Deficiência (PcD) não necessariamente egresso de escola pública.

Com base nas informações, o Gráfico 16 mostra a forma de ingresso escolhida pelos estudantes adultos e o Gráfico 17 informa a modalidade escolhida para a ocupação das vagas disponibilizadas nos editais.

---

<sup>3</sup> A Reserva de Vagas passou a vigorar a partir do processo seletivo de 2013/1, atendendo ao disposto na Lei nº 12.711, de 29/08/2012, e no Decreto nº 7.824, de 11/10/2012.

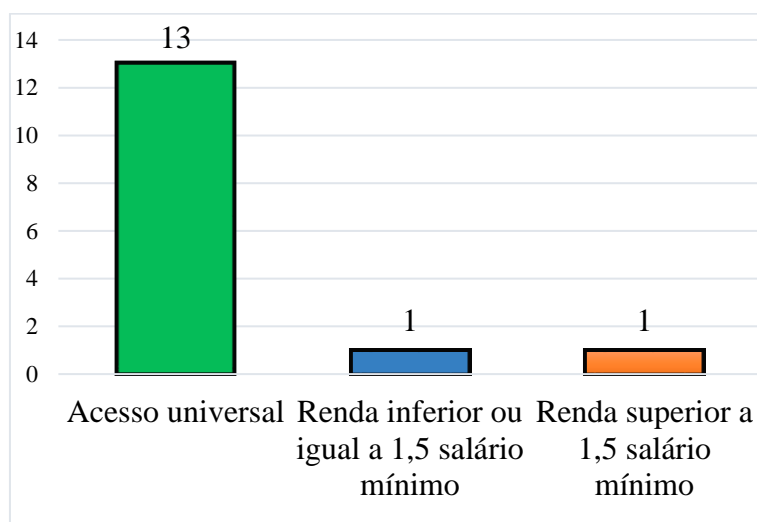
Gráfico 16 - Forma de ingresso dos estudantes adultos



\* Informações do SIA.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Gráfico 17 - Modalidade de ingresso dos estudantes adultos



\* Informações do SIA.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

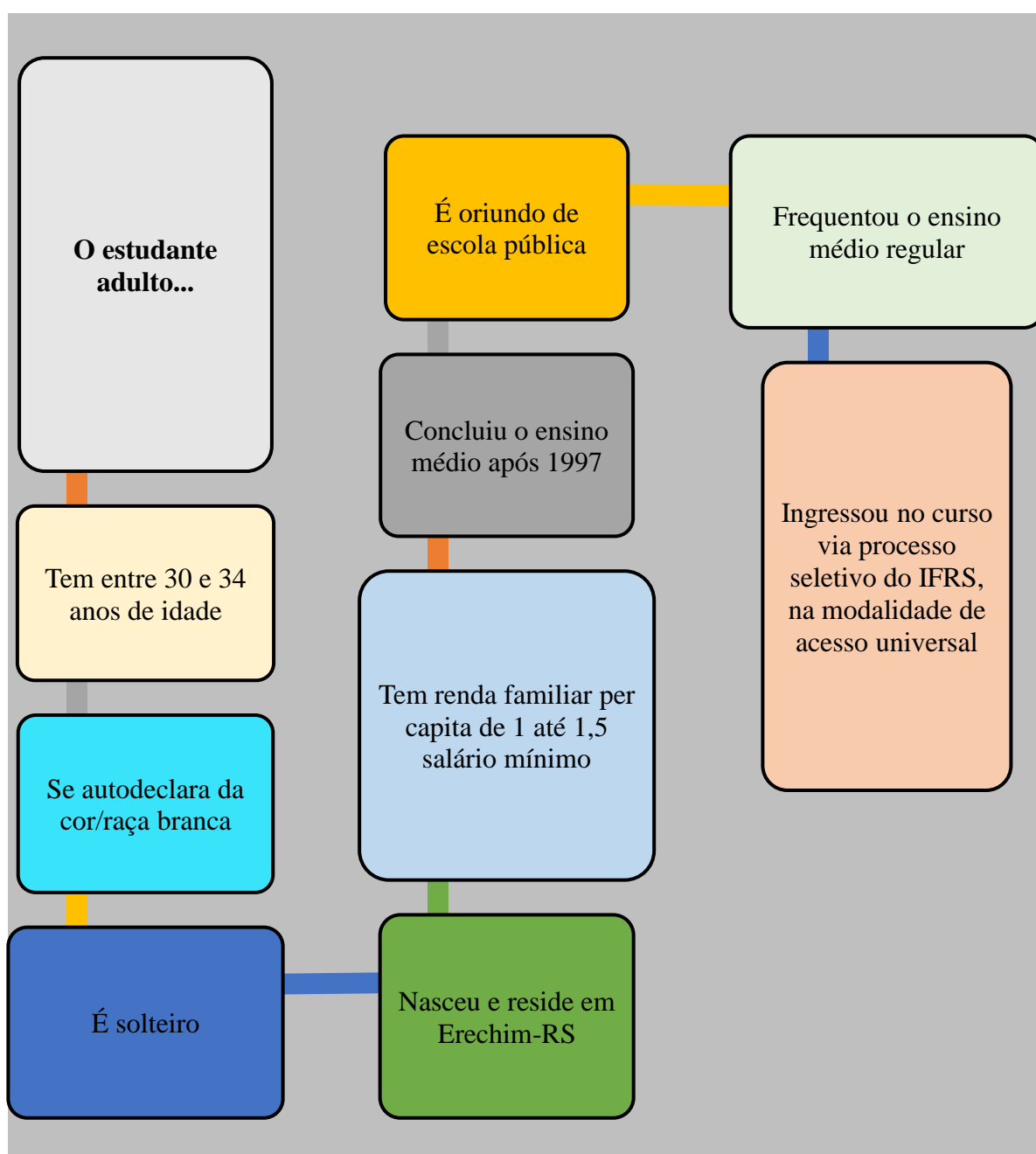
Em relação à forma de ingresso, o Gráfico 16 revela que 13 estudantes optaram por ingressar nos cursos técnicos por meio do processo seletivo do IFRS, enquanto apenas 2 estudantes optaram pelo ingresso através da nota do ENEM.

O Gráfico 17, sobre a modalidade de ingresso dos estudantes adultos, mostra que 13 estudantes optaram por ingressar pelo Acesso Universal, tendo outros 2 estudantes optado pelas modalidades de Reserva de Vagas, respectivamente, correspondente à renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 salário mínimo ou renda familiar bruta superior a 1,5 salário mínimo.

Assim, é possível dizer que a maioria dos estudantes adultos ingressou pelo processo seletivo do IFRS, através da modalidade de Acesso Universal, fazendo pouco uso da nota do ENEM ou da Reserva de Vagas, talvez até pelo desconhecimento dessas opções.

Conhecidas as características prevalecentes sobre os aspectos pessoais, sobre os antecedentes escolares e sobre a forma e modalidade de ingresso dos estudantes adultos nos cursos técnicos, foi possível estabelecer um perfil desses estudantes, traduzido na representação gráfica a seguir.

Figura 8 - Perfil do estudante adulto



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

De acordo com o perfil do estudante adulto mostrado na representação gráfica, embora com diferenças e variações próprias de cada tempo histórico e trajetórias individuais, concordamos com Arroyo (2014, p. 96) ao dizer que a escola “[...] terá sempre as luzes e as sombras dos sujeitos que a habitam. Sujeitos em contextos. Somente entenderemos as trajetórias escolares de seus habitantes se entendermos seus contextos concretos de vida, fora da escola, penetrando sem pedir licença nas salas de aula [...]”.

Para compreender a trajetória dos estudantes adultos, passaremos a analisar individualmente a trajetória de 15 estudantes, selecionados segundo critérios já especificados no Quadro 3, sendo 3 estudantes de cada curso técnico subsequente do IFRS, campus Erechim.

### 8.3 TRAJETÓRIAS INDIVIDUAIS

A fim de olhar individualmente para a trajetória do estudante adulto no curso técnico, foi analisado o histórico escolar de cada estudante. Evidenciando-se que alguns estudantes concluíram o curso e outros não concluíram, verificaram-se históricos finais ou parciais, conforme a situação acadêmica<sup>4</sup>.

Para direcionar e organizar o trabalho de análise do histórico escolar do estudante, foram considerados principalmente os seguintes aspectos: situação final de matrícula, tempo de permanência no curso, porcentagem geral de frequência nas aulas, existência de aproveitamento de estudos ou certificação de conhecimentos, aprovações e reprovações.

Para preservar a identidade dos estudantes, optou-se por identificá-los pela letra “E” maiúscula, seguida de numeração, do 1 (um) ao 15 (quinze), sucessivamente E1, E2, E3... Também, na análise da trajetória, fez-se uso do artigo masculino “o” para ambos os gêneros, referindo-se sempre a cada um como “o estudante”.

A seguir são descritos os aspectos analisados na trajetória de cada estudante adulto individualmente.

#### **Trajétória do Estudante 1-E1**

O estudante 1-E1, com 31 anos de idade, efetuou a matrícula no curso Técnico em Modelagem do Vestuário em 14/01/15 e concluiu o curso em 12/12/16. Nesse período, sua frequência às aulas foi de 84,6%, de uma carga horária de 864 horas de curso.

---

<sup>4</sup> “Situação acadêmica” é o termo usado pelo Sistema de Informações Acadêmicas (SIA) para definir o que acontece com o estudante no decorrer do curso em relação à matrícula.

Considerando que o curso tem a duração de 18 meses, ou três semestres, e o estudante permaneceu no curso quatro semestres, presume-se que precisou cursar um semestre letivo a mais para integralizar todos os componentes curriculares da matriz curricular.

Comparando a distribuição dos componentes curriculares por semestre, na matriz curricular do curso, com os que foram cursados em cada semestre pelo estudante, é possível observar que: em 2015/1, o estudante cursou todos os componentes curriculares, em 2015/2, o estudante cursou três dos quatro componentes previstos, em 2016/1, cursou o componente do semestre anterior, mais dois componentes regulares do semestre, e, em 2016/2, cursou os dois componentes do semestre anterior que ficaram em atraso.

Sobre o desempenho do estudante no que concerne ao processo avaliativo, apresentou aprovação em todos os componentes curriculares, com médias finais que variam entre 8,5 (oito e meio) e 10 (dez).

O estudante possui Certificação de Conhecimentos no componente curricular Técnicas de Montagem III do terceiro semestre.

Verificando os registros do setor de Assistência Estudantil, observou-se que o estudante atendeu aos critérios de seleção que levam em conta a análise socioeconômica, sendo contemplado em 2015/1<sup>5</sup> com o benefício de auxílio estudantil no valor de 180 reais mensais.

Como informação complementar, ao consultar o SIA, verificou-se que o estudante concluiu em 2013/1 o curso Técnico em Vestuário<sup>6</sup>, ofertado pelo campus Erechim.

### **Trajetória do estudante 2-E2**

O estudante 2-E2, com 43 anos de idade, efetuou a matrícula no curso Técnico em Modelagem do Vestuário em 20/02/2015 e concluiu o curso em 28/06/2016. No período, das 864 horas de curso, obteve uma frequência de 96%.

O estudante frequentou os componentes curriculares previstos em cada semestre, dando sequência regular ao andamento do curso e, conseqüentemente, concluindo-o no período previsto de três semestres letivos.

Em relação ao desempenho do estudante no processo avaliativo, apresentou aprovação em todos os componentes curriculares, com médias finais que variam entre 7,6 (sete vírgula seis) e 9,4 (nove vírgula quatro).

---

<sup>5</sup> A partir de 2015, o valor do auxílio estudantil foi dividido em três grupos de valores gradativos e não mais por tipo de auxílio. Os valores de cada grupo consideram critérios de renda e vulnerabilidade.

<sup>6</sup> O curso Técnico em Vestuário teve ingresso de estudantes de 2010 até 2014.

O estudante possui Aproveitamento de Estudos em três componentes curriculares do curso. No segundo semestre, em Risco e Corte e Técnicas de Montagem II, e, no terceiro semestre, em Técnicas de Montagem III.

Verificando os registros do setor de Assistência Estudantil, observou-se que o estudante recebeu atendimento psicológico em determinado momento do curso.

Como informação complementar, ao consultar o SIA, verificou-se que o estudante concluiu em 2013/1 o curso Técnico em Vestuário, ofertado pelo campus Erechim.

### **Trajetória do estudante 3-E3**

O estudante 3-E3, com 40 anos de idade, efetuou a matrícula no curso Técnico em Modelagem do Vestuário em 16/03/2015 e concluiu o curso em 28/06/2016. No período, das 864 horas de curso, obteve uma frequência de 91,2%.

O estudante frequentou os componentes curriculares previstos em cada semestre, dando sequência regular ao andamento do curso e, conseqüentemente, concluindo-o no período previsto de três semestres letivos.

Verificando o desempenho do estudante no processo avaliativo, evidencia-se a aprovação em todos os componentes curriculares, com médias finais que variam entre 7 (sete) e 8,8 (oito vírgula oito).

### **Trajetória do estudante 4-E4**

O estudante 4-E4, com 33 anos de idade, fez a matrícula no curso Técnico em Logística em 07/02/2013 e frequentou o curso até o primeiro semestre de 2014, tendo sido posteriormente desligado por evasão.

Destaca-se que, ao evadir, já havia concluído 540 horas do total de 864 horas do curso, faltando cursar um componente curricular do terceiro semestre e o quarto semestre do curso.

Durante o curso, teve uma média de frequência de 72,8%.

O estudante obteve aprovação em todos os componentes curriculares que cursou, com médias finais entre 7 (sete) e 8,8 (oito vírgula oito).

### **Trajetória do estudante 5-E5**

O estudante 5-E5, com 34 anos de idade, fez a matrícula no curso Técnico em Logística em 07/02/2013 e concluiu o curso em 10/07/2015. Das 864 horas do curso, teve uma frequência de 88,8%.

O estudante frequentou os componentes curriculares previstos em cada semestre, dando sequência regular ao andamento do curso e, conseqüentemente, concluindo-o no período previsto de quatro semestres letivos.

Em relação ao desempenho do estudante no processo avaliativo, apresentou aprovação em todos os componentes curriculares, com médias finais que variam entre 7 (sete) e 8,9 (oito vírgula nove).

Verificando-se os registros do setor de Assistência Estudantil, observou-se que o estudante atendeu aos critérios de seleção que levam em conta a análise socioeconômica, sendo contemplado com o benefício de auxílio estudantil. Em 2013/2, recebeu auxílio-alimentação e auxílio-moradia, totalizando 260 reais mensais; em 2014/1, recebeu auxílio-moradia e auxílio-transporte, totalizando 280 reais mensais, e, em 2015/1, o valor do auxílio recebido foi também de 280 reais mensais.

#### **Trajatória do estudante 6-E6**

O estudante 6-E6, com 40 anos de idade, ingressou no curso Técnico em Logística em 1º/02/2013 e concluiu o curso em 10/07/2015, obtendo no curso frequência de 85,2%.

Em 2013/1, primeiro semestre do curso, o estudante cursou os quatro componentes curriculares previstos, reprovando no componente Português Instrumental e Redação Técnica. Em 2013/2, frequentou os componentes previstos para o segundo semestre, mais o componente que reprovou anteriormente, obtendo aprovação em todos. Em 2014/1, o estudante matriculou-se em todos os componentes curriculares do terceiro semestre, mas reprovou por frequência em todos eles. Como o SIA registra algumas notas nos componentes, é possível afirmar que o estudante frequentou parte das aulas no início do semestre. No semestre letivo de 2014/2, o estudante matriculou-se novamente nos componentes curriculares do semestre anterior, vindo a ser aprovado em todos eles. Em 2015/1, o estudante concluiu o curso, frequentando todos os componentes respectivos ao quarto semestre.

Devido ao semestre que o estudante reprovou por frequência, ele concluiu o curso em cinco semestres, obtendo aprovação nos componentes curriculares com médias finais que variam entre 7 (sete) e 8,9 (oito vírgula nove).

#### **Trajatória do estudante 7-E7**

O estudante 7-E7, com 38 anos de idade, ingressou no curso Técnico em Finanças em 1º/02/2013, mas não concluiu o curso, tendo sido desligado por evasão, com 68,5% de frequência. Da carga horária total do curso, que é de 864 horas, cumpriu 360 horas.



No período em que frequentou o curso, é possível observar que, em 2013/1, foi aprovado nos componentes curriculares do semestre. Em 2013/2, dos quatro componentes respectivos ao segundo semestre do curso, obteve aprovação em dois deles e nos outros dois obteve Aproveitamento de Estudos. No semestre letivo 2014/1, matriculou-se nos três componentes curriculares do semestre, sendo que, em dois deles, frequentou apenas as semanas iniciais e, no terceiro, não frequentou nenhuma aula.

Nos componentes curriculares que frequentou no curso, o estudante alcançou média semestral entre 7,3 (sete vírgula três) e 9,1 (nove vírgula um).

Os Aproveitamentos de Estudos aconteceram nos componentes curriculares denominados Português Instrumental e Redação Técnica e Informática Básica.

Acrescente-se a informação de que o estudante tem formação incompleta em nível superior, na área de Gestão Ambiental.

#### **Trajatória do estudante 8-E8**

O estudante 8-E8, com 34 anos de idade, efetuou matrícula no curso Técnico em Finanças em 08/08/2013 e concluiu o curso em 10/07/2015, no prazo regular para integralização da matriz curricular.

Em relação ao desempenho do estudante no processo avaliativo, apresentou aprovação em todos os componentes curriculares, com médias finais que variam entre 7,8 (sete vírgula oito) e 9,6 (nove vírgula quatro).

Chama atenção que o estudante apresente frequência de 96% no curso e, em nove das treze disciplinas, a frequência é de 100%.

Destaca-se também o fato de o estudante ter adiantado um componente curricular do quarto semestre, cursando-o concomitantemente aos componentes do terceiro semestre do curso.

#### **Trajatória do estudante 9-E9**

O estudante 9-E9, com 65 anos de idade, ingressou no curso Técnico em Finanças em 12/08/2013, mas não concluiu o curso. Da carga horária total do curso, que é de 864 horas, cumpriu apenas 72 horas, obtendo nesta carga horária frequência de 92,3%.

Segundo o histórico escolar, em 2013/2, no primeiro semestre do curso, foi aprovado<sup>7</sup> no componente curricular Fundamentos de Administração Financeira, reprovou em Matemática

---

<sup>7</sup> Por respeito ao estudante, não serão mencionadas as médias finais obtidas nas duas disciplinas que concluiu.

Aplicada e optou pelo trancamento do componente curricular de Informática Básica, no qual havia se matriculado para fazer antes do previsto. Em 2014/2, matriculou-se em três dos quatro componentes curriculares do segundo semestre do curso, mas não compareceu às aulas. Essa situação gerou o desligamento do curso por evasão.

### **Trajetória do estudante 10-E10**

O estudante 10-E10, com 32 anos de idade, efetuou a matrícula no curso Técnico em Mecânica em 02/02/2011 e concluiu o curso em 13/02/2015, obtendo no curso frequência de 91,4%. Por ter concluído o curso em oito semestres, fica claro que o estudante fez uso da prerrogativa constante no PPC do curso que possibilita a integralização da matriz curricular no tempo regular, mais o dobro do tempo do curso, conforme explicitado no Quadro 2.

O curso possui uma carga horária de 1440 horas, divididas em quatro semestres, e o estudante teve sua trajetória assim distribuída: em 2011/1, cursou os oito componentes curriculares do primeiro semestre, obtendo aprovação em todos eles; em 2011/2, também foi aprovado nos nove componentes curriculares relativos ao segundo semestre. No terceiro semestre do curso, 2012/1, dos oito componentes curriculares, foi aprovado em sete deles e reprovou em apenas um componente curricular, Sistemas Hidráulicos e Pneumáticos. No quarto semestre do curso, em 2012/2, o estudante matriculou-se no componente curricular do semestre anterior, em que havia sido reprovado, e em mais quatro componentes curriculares dos oito previstos na matriz curricular. Novamente, o estudante reprovou em Sistemas Hidráulicos e Pneumáticos, mas foi aprovado nos demais. Em 2013/1, o estudante matriculou-se em apenas dois componentes curriculares, Sistemas Hidráulicos e Pneumáticos, vindo a obter a aprovação, e Automação Industrial, no qual foi reprovado. Em 2013/2, o estudante frequentou mais uma vez o componente Automação Industrial e outros três componentes curriculares que faltavam para integralizar a matriz curricular. Nesse semestre, o estudante obteve a aprovação em três componentes, mas reprovou no componente denominado Projeto de Conclusão, adiando a conclusão do curso. Em 2014/1, o estudante novamente reprovou no Projeto de Conclusão. Em 2014/2, ao frequentar pela terceira vez o Projeto de Conclusão, obteve êxito, chegando ao final do curso.

Em relação ao desempenho do estudante no processo avaliativo, concluiu os componentes curriculares com médias finais que variam entre 7 (sete) e 8,9 (oito vírgula nove).

### **Trajetória do estudante 11-E11**

O estudante 11-E11, com 28 anos de idade, efetuou a matrícula no curso Técnico em Mecânica em 02/02/2011 e concluiu o curso em 15/12/2014, contabilizando oito semestres letivos para integralizar a matriz curricular, com frequência no curso de 88,5%.

Em 2011/1 o estudante frequentou os oito componentes curriculares do primeiro semestre, reprovando apenas em Desenho Técnico I. Em 2011/2, repetiu e foi aprovado no componente Desenho Técnico I, frequentou e obteve aprovação em outros seis componentes previstos para o segundo semestre do curso, deixando para cursar posteriormente Desenho Técnico II e Gestão Empresarial. Em 2012/1, o estudante cursou Desenho Técnico II, relativo ao semestre anterior, mais sete componentes curriculares previstos para o terceiro semestre do curso. Obteve aprovação em quatro componentes e reprovou por não ter alcançado a média semestral em Processos de Fabricação III, Sistemas Hidráulicos e Pneumáticos e Resistência dos Materiais, e, por não ter atingido a frequência mínima de 75%, reprovou também em Computação Gráfica Aplicada I. No semestre letivo de 2012/2, o estudante cursou seis componentes curriculares que estavam em atraso do terceiro semestre, mais dois componentes do quarto semestre, tendo sido aprovado em todos eles. Em 2013/1, o estudante cursou Gestão Empresarial, do segundo semestre, mais três componentes do quarto semestre, reprovando apenas em Automação Industrial. Em 2013/2, matriculou-se apenas em Sistema Hidráulicos e Pneumáticos do terceiro semestre, desta vez obtendo aprovação. Em 2014/1, frequentou e foi aprovado em dois componentes relativos ao quarto semestre. Finalizou o curso, em 2014/2, dedicando-se exclusivamente ao Projeto de Conclusão.

Sobre o desempenho do estudante no que concerne ao processo avaliativo, apresentou aprovação nos componentes curriculares, com médias finais que variam entre 7 (sete) e 9,6 (nove vírgula seis).

### **Trajetória do estudante 12-E12**

O estudante 12- E12, com 28 anos de idade, efetuou a matrícula no curso Técnico em Mecânica em 11/07/2012, frequentou o curso por quatro semestres, porém não concluiu o curso.

Do total de 1440 horas do curso, o estudante frequentou 504 horas, obtendo uma frequência média de 84,4%.

No período em que frequentou o curso, é possível observar que, em 2012/2, o estudante cursou oito componentes curriculares, sendo aprovado em seis deles e reprovando em Tecnologia dos Materiais I e Matemática Aplicada. No segundo semestre do curso, 2013/1, o

estudante matriculou-se nos componentes curriculares em que fora reprovado anteriormente, agora obtendo aprovação em Matemática Aplicada. Também se matriculou em mais sete componentes previstos para essa etapa do curso, mas reprovou em seis, Eletricidade Básica, Processos de Fabricação II, Resistência dos Materiais I, Tecnologia dos Materiais II, Matemática Aplicada II e Leitura e Produção Textual II. Em 2013/2, o estudante matriculou-se em seis componentes, sendo cinco do segundo semestre e um do terceiro semestre, obtendo aprovação em três deles e reprovação em Resistência dos Materiais II e, novamente, em Eletricidade Básica e Processos de Fabricação II. Em 2014/1, o estudante fez matrícula em componentes curriculares do primeiro, terceiro e quarto semestre, tendo obtido aprovação em Higiene, Segurança e Ambiente, e tendo sido reprovado em Tecnologia dos Materiais I, Computação Gráfica Aplicada I, Manutenção Mecânica, Processos de Conformação e Sistemas Térmicos, além de ter reprovado por frequência em Sistemas Hidráulicos e Pneumáticos. Em 2014/2, o estudante fez matrícula em cinco componentes curriculares do segundo, terceiro e quarto semestres, mas, na sequência, solicitou cancelamento de matrícula. Essa situação gerou o desligamento do curso por evasão.

Nos componentes curriculares que frequentou com aprovação no curso, o estudante alcançou média semestral entre 7 (sete) e 8 (oito).

Verificando os registros do setor de Assistência Estudantil, observou-se que o estudante atendeu aos critérios de seleção que levam em conta a análise socioeconômica, sendo contemplado com o auxílio estudantil. Em 2012/2, recebeu auxílio-alimentação e auxílio-moradia, totalizando 220 reais mensais e, em 2014/1, recebeu os mesmos auxílios no valor de 280 reais mensais. O setor registra ainda que o estudante recebeu atendimento psicológico em determinado momento do curso.

Como informação complementar, ao consultar o SIA, verificou-se que o estudante ingressou em 2017/2 no curso Técnico em Modelagem do Vestuário, e sua situação acadêmica consta como regular.

### **Trajetória do estudante 13-E13**

O estudante 13-E13, com 46 anos de idade, fez a matrícula no curso Técnico em Alimentos em 02/02/2011 e concluiu o curso em 29/01/2013. Das 1440 horas do curso, teve uma frequência de 97,5%.

Destaca-se o fato de o estudante apresentar maior porcentagem de frequência entre os estudantes pesquisados e, em catorze dos vinte e quatro componentes curriculares que compõem o curso, ter frequência de 100%.

O estudante frequentou os componentes curriculares previstos em cada semestre, dando sequência regular ao andamento do curso e, conseqüentemente, concluindo-o no período previsto de quatro semestres letivos.

Em relação ao desempenho do estudante no processo avaliativo, apresentou aprovação em todos os componentes curriculares, com médias finais que variam entre 7 (sete) e 9,5 (nove vírgula cinco).

Como informação complementar, ao consultar o SIA, verificou-se que o estudante ingressou em 2013/2 no curso superior de Tecnologia em Marketing, ofertado pelo campus Erechim, mas sua situação acadêmica consta como desligado por evasão.

### **Trajetória do estudante 14-E14**

O estudante 14-E14, com 39 anos de idade, ingressou no curso Técnico em Alimentos em 17/07/2012, mas não concluiu o curso, solicitando o desligamento por desistência (sem alegar o motivo), com 684 horas de curso concluídas, do total de 1440 horas, com frequência de 83,3%.

Durante o período de seis semestres em que frequentou o curso, sua trajetória pode ser assim descrita: em 2012/2, cursou os sete componentes curriculares previstos na matriz sendo aprovado em dois deles e tendo reprovado em Química Geral e Matemática Aplicada, reprovando ainda por frequência em Biologia Geral, Leitura e Produção Textual e Conservação de Alimentos. Em 2013/1, o estudante repetiu os componentes do semestre anterior que estavam pendentes, dessa vez reprovando novamente em Leitura e Produção Textual e em Química Geral e tendo sido aprovado nos outros. Em 2013/2, o estudante cursou novamente Química Geral e mais cinco componentes correspondentes ao segundo semestre do curso, tendo sido aprovado apenas em Microbiologia de Alimentos. Em 2014/1, o estudante cursou quatro componentes curriculares, sendo aprovado em Química Geral, Bioquímica de Alimentos e Controle de Qualidade I e reprovando em Análise Sensorial. Em 2014/2, o estudante frequentou três componentes curriculares do segundo semestre e adiantou um componente do quarto semestre, tendo como resultado aprovação nos componentes Análise Sensorial e Gestão Ambiental e Tratamento de Resíduos e reprovação em Análise de Alimentos e em Operações Unitárias pela segunda vez. No último semestre que cursou, 2015/1, matriculou-se em componentes previstos para o primeiro, segundo e terceiro semestres do curso, obtendo aprovação em Leitura e Produção Textual e Operações Unitárias, reprovação em Tecnologia de Produtos Açucarados, Tecnologia de Óleos e Gorduras, novamente em Análise de Alimentos e reprovação por frequência em Controle de Qualidade II.

Nos componentes curriculares que frequentou com aprovação no curso, o estudante alcançou média semestral entre 7 (sete) e 8 (oito).

Verificando os registros do setor de Assistência Estudantil, observou-se que o estudante recebeu atendimento psicológico em determinado momento do curso.

Como informação complementar, ao consultar o SIA, verificou-se que o estudante ingressou novamente no curso Técnico em Alimentos, em 2015/2, por meio de processo seletivo. Sua situação acadêmica consta como estudante regular, faltando cursar apenas um componente curricular (36 horas) para integralizar a matriz curricular do curso, pois os componentes cursados no ingresso em 2012/2 foram considerados para Aproveitamento de Estudos.

### **Trajetória do estudante 15-E15**

O estudante 15-E15, com 33 anos de idade, ingressou no curso Técnico em Alimentos em 11/07/2012 e, nesse próprio semestre, solicitou o desligamento por desistência, alegando incompatibilidade de horários com os compromissos profissionais, o que justifica uma frequência ao curso de apenas 37,4%.

Por ter frequentado poucas aulas dos componentes curriculares, para fins de fechamento do SIA, foi considerado reprovado por frequência em todos eles.

Como informação complementar, ao consultar o SIA, verificou-se que o estudante ingressou no semestre seguinte, 2013/1, no curso Técnico em Logística, tendo concluído o curso no prazo regular de dois anos. Também, em 2015/1, ingressou no curso superior de Tecnologia em Marketing, mas foi desligado por evasão.

Diante das trajetórias individuais dos estudantes adultos, apresentamos, na sequência, o Quadro 9, com o objetivo de sintetizar os principais aspectos analisados. Ele está organizado por curso e contempla as informações de cada estudante adulto (E1 a E15) sobre idade, situação final de matrícula, tempo de permanência no curso, frequência às aulas, aproveitamento de estudos ou certificação de conhecimentos e, ainda, aprovações (destacando os estudantes que foram aprovados em todos os componentes curriculares) ou a ocorrência de reprovações, por nota ou por frequência (destacando em quais componentes curriculares).

Quadro 9 - Síntese dos aspectos analisados na trajetória dos estudantes adultos

| Curso/<br>Duração em<br>semestres                      | Estudante/<br>Idade | Situação<br>final de<br>matrícula | Tempo de<br>permanência no<br>curso | Frequência no<br>curso % | Aproveitamento de<br>estudos  | Certificação de<br>conhecimentos | Aprovação                                  | Reprovação  |  |
|--|---------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|--------------------------|---|----------------------------------|--|---|--|
|  |                     |                                   |                                     |                          |   |                                  |  | Por nota  | Por frequência   |
| Técnico em<br>Modelagem<br>do Vestuário<br>3 semestres | E1<br>31 anos       | Formado                           | 4 semestres                         | 84,6                     |   | *Técnicas de<br>Montagem III     | Em todos os<br>componentes<br>curriculares |   |  |
|  | E2<br>43 anos       | Formado                           | 3 semestres                         | 96                       | *Risco e Corte<br>*Técnicas de<br>Montagem II<br>*Técnicas de<br>Montagem III |                                  | Em todos os<br>componentes<br>curriculares |   |  |
|  | E3<br>40 anos       | Formado                           | 3 semestres                         | 91,2                     |   |                                  | Em todos os<br>componentes<br>curriculares |   |  |
| Técnico em<br>Logística<br>4 semestres                 | E4<br>33 anos       | Desligado<br>por evasão           | 3 semestres                         | 72,8                     |   |                                  | Em todos os<br>componentes<br>curriculares |   |  |
|  | E5<br>34 anos       | Formado                           | 4 semestres                         | 88,8                     |   |                                  | Em todos os<br>componentes<br>curriculares |   |  |
|  | E6<br>40 anos       | Formado                           | 5 semestres                         | 85,2                     |   |                                  |  | *Português Instrumental e<br>Redação Técnica  | *Gestão da Produção e<br>Operações<br>*Informática Aplicada à<br>Logística<br>*Gestão de estoques e<br>Armazenagem<br>*Gestão de Custos  |
| Técnico em<br>Finanças<br>4 semestres                  | E7<br>38 anos       | Desligado<br>por evasão           | 3 semestres                         | 68,5                     | *Português<br>Instrumental e<br>Redação Técnica<br>*Informática Básica        |                                  |  |   | *Métodos Quantitativos<br>Aplicados à Finanças<br>*Informática Aplicada à<br>Gestão Financeira   |
|  | E8<br>34 anos       | Formado                           | 4 semestres                         | 96                       |   |                                  | Em todos os<br>componentes<br>curriculares |   |  |
|  | E9<br>65 anos       | Desligado<br>por evasão           | 2 semestres                         | 92,3                     |   |                                  |  | *Matemática Aplicada  |  |
| Técnico em<br>Mecânica<br>4 semestres                  | E10<br>32 anos      | Formado                           | 7 semestres                         | 91,4                     |   |                                  |  | *Sistemas Hidráulicos e<br>Pneumáticos (2 vezes)<br>*Automação Industrial<br>*Projeto de Conclusão (2 vezes)  |  |
|  | E11<br>28 anos      | Formado                           | 8 semestres                         | 88,5                     |   |                                  |  | *Desenho Técnico I<br>*Processos de Fabricação III<br>*Sistemas Hidráulicos e<br>Pneumáticos<br>*Resistência dos Materiais II<br>*Automação Industrial  | *Computação Gráfica Aplicada<br>I  |
|  | E12<br>28 anos      | Desligado<br>por evasão           | 5 semestres                         | 84,4                     |   |                                  |  | *Tecnologia dos Materiais I<br>(3 vezes)<br>*Matemática Aplicada<br>*Eletricidade Básica (2 vezes)<br>* Processos de Fabricação II<br>(2 vezes)<br>*Resistência dos Materiais I<br>* Tecnologia dos Materiais II<br>*Matemática Aplicada II *Leitura<br>e Produção Textual II<br>*Resistência dos Materiais II<br>*Computação Gráfica Aplicada I<br>*Manutenção Mecânica<br>*Processos de Conformação<br>*Sistemas Térmicos | *Sistemas Hidráulicos e<br>Pneumáticos   |
| Técnico em<br>Alimentos<br>4 semestres                 | E13<br>46 anos      | Formado                           | 4 semestres                         | 97,5                     |   |                                  | Em todos os<br>componentes<br>curriculares |   |  |
|  | E14<br>39 anos      | Desligado<br>por<br>desistência   | 6 semestres                         | 83,3                     |   |                                  |  | *Química Geral (3 vezes)<br>*Matemática Aplicada<br>*Leitura e Produção Textual<br>*Bioquímica de Alimentos<br>*Operações Unitárias (2 vezes)<br>*Controle de Qualidade I<br>*Análise Sensorial (2 vezes)<br>*Análise de Alimentos (2 vezes)<br>*Tecnologia de Produtos<br>Açucarados<br>*Tecnologia de Óleos e Gorduras  | *Biologia Geral<br>*Leitura e Produção Textual<br>*Conservação de Alimentos<br>*Controle de Qualidade II   |
|  | E15<br>33 anos      | Desligado<br>por<br>desistência   | menos de 1<br>semestre              | 37,4                     |   |                                  |  |   | *Biologia Geral<br>*Informática Básica<br>*Leitura e Produção Textual<br>* Segurança e Higiene do<br>Trabalho<br>*Química Geral<br>*Matemática Aplicada<br>*Conservação de Alimentos I |

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A síntese dos aspectos analisados na trajetória dos estudantes adultos nos cursos técnicos nos leva a perceber que: a) a maioria dos estudantes adultos concluiu o curso, mas também é significativo o número de estudantes que o abandonou; b) alguns estudantes adultos permaneceram mais tempo do que o período regular (quantidade de semestres) nos cursos, inclusive estudantes que depois abandonaram o curso; c) a frequência dos estudantes adultos nos cursos superou os 80%, inclusive estudantes que depois abandonaram o curso; d) poucos estudantes adultos fizeram uso do Aproveitamento de Estudos e da Certificação de Conhecimentos; e) vários estudantes adultos obtiveram aprovação na primeira vez em que frequentaram os componentes curriculares; f) a reprovação dos estudantes adultos ocorreu tanto por nota quanto por frequência; g) a reprovação dos estudantes adultos por nota ocorreu em mais componentes curriculares, enquanto a reprovação por frequência ocorreu em menos componentes curriculares; h) o estudante adulto que reprovou por frequência, na maioria dos casos, abandonou o curso.

As percepções sobre a trajetória dos estudantes adultos nos cursos técnicos serão compreendidas por meio da reflexão sobre as diferentes dimensões de uma mesma realidade.

#### 8.4 COMPREENDENDO DIFERENTES DIMENSÕES DE UMA MESMA REALIDADE

A teoria educacional freireana atesta que, para pensar, refletir a educação, é preciso, paralelamente, pensar e refletir a respeito do ser humano, pois nele está o fundamento do processo educativo. Segundo Freire (1986, p. 27):

Não é possível fazer uma reflexão sobre o que é educação sem refletir sobre o próprio homem. [...] comecemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se submete o processo de educação. Qual seria este núcleo palpável a partir de nossa própria experiência existencial? Este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem.

Nesse sentido, ciente do inacabamento e da inconclusão como características do ser humano, que aspira “Ser Mais” (FREIRE, 2005), tendo o propósito de compreender a trajetória dos estudantes adultos, para, concomitantemente, entender os processos educativos nos cursos técnicos, a tarefa de olhar para a trajetória dos estudantes mostrou-se desafiante e reveladora. Desafiante porque pareceu um difícil quebra-cabeças formando-se, à medida que cada nova informação pessoal ou acadêmica era acrescentada e contribuía para o todo, e reveladora por



demonstrar que situações e aspectos que pareciam corriqueiros são demasiadamente importantes se vislumbrados do ponto de vista do estudante.

Considerando isso, os aspectos destacados nas trajetórias individuais foram dimensionados a partir das informações dos documentos institucionais, que trazem as opiniões de todos os estudantes dos cursos técnicos, especialmente aquelas correspondentes à “Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem”.

Ao olhar a trajetória individual de cada estudante adulto, foram considerados, principalmente, os aspectos correspondentes a situação final de matrícula, tempo de permanência no curso, frequência nas aulas, existência de aproveitamento de estudos ou certificação de conhecimentos, aprovações e reprovações.

Para a análise das trajetórias dos estudantes adultos, em uma aproximação com os demais estudantes dos cursos técnicos, “diferentes dimensões de uma mesma realidade” são entendidas como as várias circunstâncias que influenciam um fato, um aspecto, uma condição vivenciada pelos estudantes em sua vida pessoal, profissional ou estudantil e que se refletem em suas trajetórias nos cursos técnicos subsequentes.

Diante das informações, dos dados, das “descobertas”, problematizações e análises realizadas durante todo o percurso da pesquisa, e em resposta à questão geradora desse estudo - como se constitui a trajetória dos estudantes adultos que retornam aos bancos escolares, após dez anos ou mais fora do sistema de ensino formal, e ingressam em cursos técnicos subsequentes ao ensino médio, no IFRS, campus Erechim? -, os aspectos analisados nos direcionam às considerações a seguir descritas sobre a trajetória dos estudantes adultos dos cursos técnicos.

- SITUAÇÃO FINAL DE MATRÍCULA

Em relação à situação final de matrícula, dos 15 estudantes adultos, 9 se formaram, 4 foram desligados por evasão e 2 foram desligados por terem solicitado desistência do curso, conforme representação no Gráfico 18.

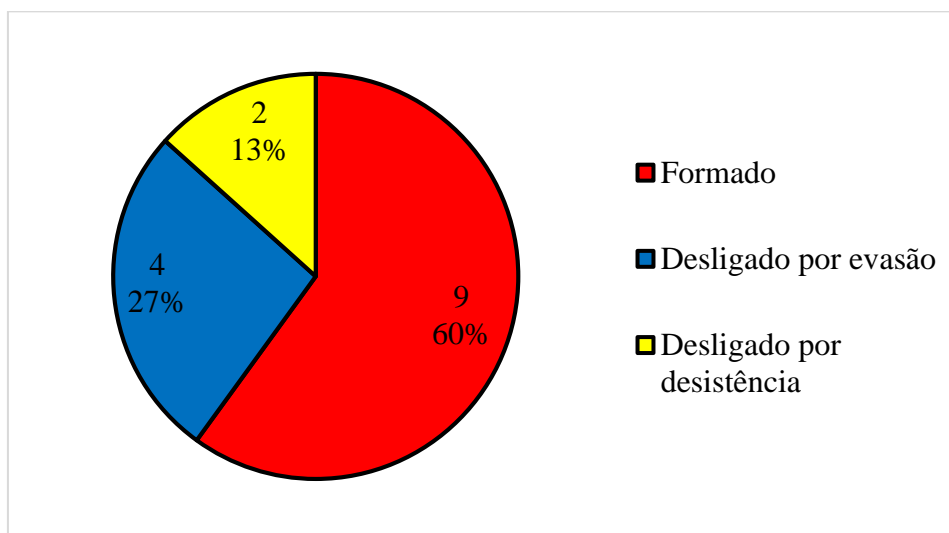
Se a análise levar em conta o gênero dos estudantes adultos, veremos que, dos 9 estudantes formados, 5 são mulheres e 4 são homens. Dos 6 estudantes que abandonaram<sup>8</sup> os

---

<sup>8</sup> Optamos por usar o termo “abandono” quando a intenção é abranger tanto o estudante desligado por evasão, quanto o estudante desligado por desistência. No entanto, no decorrer do texto, eles também são tratados separadamente.

curso, 3 são homens e 3 são mulheres, sendo 2 de cada gênero desligados por evasão e 1 de cada gênero desligado por desistência.

Gráfico 18 - Situação final de matrícula dos estudantes adultos



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A situação final de matrícula dos estudantes nos mostra que, embora a maioria tenha concluído o curso (60%), é alto o índice dos estudantes que o abandonaram (40%), sendo 27% desligados por evasão e 13% desligados por desistência.

Procurando argumentos para justificar tanto a conclusão quanto o abandono dos cursos, nos deparamos com comentários<sup>9</sup> dos estudantes que demonstram divergências sobre sua percepção em relação ao curso.

Optamos por agrupar os comentários em duas categorias, uma na qual os estudantes demonstram aspectos que poderiam sugerir a permanência nos cursos, e outra categoria na qual os estudantes demonstram aspectos que poderiam sugerir o abandono dos cursos.

Inicialmente, seguem os comentários referentes à primeira categoria, os quais aparecem nos documentos em menor número:

*[...] eu consegui assistência estudantil e estacionamento e me ajuda muito. (Estudante do curso Técnico em Modelagem do Vestuário).*

<sup>9</sup> É importante dizer que os comentários (transcritos de forma literal) expressam a opinião de todos os estudantes dos cursos técnicos, pois se baseiam em documentos aplicados para todos os estudantes de todos os cursos técnicos.

*Localização acessível - incentivo para o estudo - laboratórios ótimos - acesso à materiais muito bom! Acervo da biblioteca está bom. (Estudante do curso Técnico em Logística).*

*Estou gostando muito do curso, e do Instituto também, os Professores são os melhor, os mais inteligentes, e a turma é legal. (Estudante do curso Técnico em Mecânica).  
O relacionamento com os colegas e os professores é bom, facilitando a aprendizagem e o diálogo entre os mesmos. (Estudante do curso Técnico em Finanças).*

*Percebo que todos estão preocupados com o processo de ensino aprendizagem. (Estudante do curso Técnico em Finanças).*

Chama atenção a manifestação sobre aspectos da infraestrutura do campus - laboratórios, estacionamento para os estudantes, acervo da biblioteca - ou ainda para a localização do campus, que, embora tenha como endereço um bairro do município, ainda assim dispõe de transporte coletivo com fácil acesso.

Essa avaliação positiva para a infraestrutura já foi destacada em outros momentos pelos estudantes do campus, que se surpreendem por encontrarem uma instituição pública com boas condições, muitas vezes melhores do que aquelas de que são oriundos, em condições precárias. Para Arroyo, isso se deve ao fato de que, no imaginário social, a escola pública não é vista como um centro de formação e cultura, por dois motivos: primeiro, porque o povo que a frequenta não é visto como possuidor e herdeiro de atributos (de família, classe e de raça), valores e virtudes; segundo, porque a formação, os valores, as virtudes sempre serão atributos de poucos (de berço, de família). Diz o autor, “o povo em nossa perversa cultura política e por vezes pedagógica é apenas para ser adestrado, controlado e habilitado com as competências elementaríssimas para continuar sendo povo, subserviente, empregável e ordeiro”. (ARROYO, 2014, p. 234).

Tão importante quanto outros aspectos é a menção ao fato de ter “conseguido” assistência estudantil (possivelmente referindo-se ao auxílio estudantil), confirmando a importância e valorização da Política de Assistência Estudantil do IFRS. Em relação a esse comentário, é relevante apontar que, no Perfil Discente de diferentes semestres, a renda familiar per capita da maioria dos estudantes varia entre 1 e 1,5 salário mínimo, valor insuficiente para uma vida digna, se considerados todos os gastos mensais de uma família.

As relações interpessoais entre estudantes e docentes foram destacadas, confirmando a importância dos vínculos sociais criados no contexto da sala de aula. Dore e Luscher (2011, p. 776) denominam essas relações como “engajamento escolar” e o dividem em dois tipos: “o engajamento social ou de convivência do estudante com os colegas e o engajamento com os professores e com os demais membros da comunidade escolar”, destacando que o modo como

o estudante relaciona-se com essas duas dimensões interfere em sua decisão de permanecer ou abandonar a escola.

A teoria freireana defende a vivência de processos interativos no ato educativo, uma vez que nos educamos na relação, na interação e no convívio com outros seres humanos. A mesma teoria certamente tem grande valor se contextualizada sob o ponto de vista do processo de ensino e aprendizagem, aspecto destacado pelos estudantes.

Refletindo sobre os processos interativos no ato educativo, a atuação e formação do educador, Alves (2007, p. 17) adverte que:

Um educador não se faz apenas com o conhecimento dos saberes das ciências da educação. Ele se faz com qualidades tais como bondade, paciência, capacidade de ouvir o aluno em silêncio, sem dar respostas que matariam seu pensamento, capacidade de sonhar os próprios sonhos e os sonhos de seus alunos.

Diante dos comentários dos estudantes, podemos dizer que a permanência no curso passa pela construção de um ambiente acolhedor e satisfatório, especialmente nos aspectos relativos ao ambiente físico, às relações interpessoais e ao processo de ensino e aprendizagem.

É possível perceber, nos comentários, que os estudantes avaliam positivamente diferentes situações, possivelmente aquelas com as quais tenham uma identificação ou proximidade condizentes com as expectativas de um projeto pessoal, traçado ao ingressar nos cursos. Sobre isso, concordamos com Velho (1994, p. 47) ao considerar que:

As trajetórias dos indivíduos ganham consistência a partir de delineamento mais ou menos elaborado de projetos com objetivos específicos. A viabilidade de suas realizações vai depender do jogo e da interação com outros projetos individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do campo de possibilidades.

Contrapondo os aspectos que viabilizam a permanência nos cursos, encontramos em maior número comentários relativos ao que denominamos como a segunda categoria, com as dificuldades dos estudantes para permanecer nos cursos.

*A minha dificuldade começa desde a vinda até o Instituto pego dois ônibus pra vir e dois pra voltar. (Estudante do curso Técnico em Modelagem do Vestuário).*

*Tenho sentido dificuldade nos valores do xerox, tenho gastado mais do que eu ganho do auxílio, fora o que gasto de transporte. (Estudante do curso Técnico em Alimentos).*

*Pouco tempo para estudar. Enfrento dificuldades em tentar conciliar estudo, trabalho, casa, filhos. etc. (Estudante do curso Técnico em Finanças).*

*Como eu trabalho fica puxado em algumas matérias, o cansaço toma conta. (Estudante do curso Técnico em Mecânica).*

*Sou uma pessoa que ficou fora de bancos escolares durante 34 anos. Tenho certas dificuldades em algumas matérias as quais já se tornaram um bloqueio principalmente com matemática. (Estudante do curso Técnico em Finanças).*

*Alguns professores não se dão conta que nem todos os alunos estavam estudando anteriormente, antes de ingressar no curso. Tem muita gente que já esteve a muito tempo sem estudar. (Estudante do curso Técnico em Mecânica.)*

As manifestações dos estudantes nos documentos do IFRS, campus Erechim, abrangem uma diversidade de aspectos considerados como dificuldades para permanecer nos cursos, mas aqueles apresentados aqui dizem respeito, principalmente, a questões financeiras, transporte, dificuldades de aprendizagem e dificuldades para conciliar trabalho, estudo e família.

A respeito do transporte, duas situações são perceptíveis, uma que, implicitamente, remete ao tempo e à distância do trajeto de casa até o campus, e a outra relacionada ao custo, superior ao valor recebido por meio do auxílio estudantil. Essas circunstâncias aparecem constantemente em estudos sobre as causas da evasão escolar, uma vez que estudantes de nível socioeconômico mais baixo estão mais propensos ao abandono. Arroyo (2003) contribui com a análise ao afirmar que a escola contemporânea ainda vivencia problemas de fracasso escolar motivados pelas desigualdades sociais e múltiplos processos de exclusão e marginalização.

Outra queixa dos estudantes é a dificuldade em conciliar a carga horária de trabalho com a carga horária de estudo, fato que exige novas configurações nas propostas pedagógicas, que retomem o trabalho como princípio educativo, e o trabalhador como ser humano integral, motivando a permanência escolar.

Franzoi reafirma a ideia anterior. Para a autora:

O crescimento da demanda de jovens e adultos trabalhadores por escolarização, ou seja complementação, visando a inserção, manutenção e progressão no mercado formal de trabalho ou ainda como forma de se qualificarem com vista à realização de uma “outra economia” e exercício pleno da cidadania, têm provocado o reconhecimento das especificidades desses alunos e exigido abordagens pedagógicas e curriculares próprias. A experiência de trabalho, independente do ciclo de vida em que o ser humano se encontra, problematiza sobremaneira o entendimento de “aluno”. Interroga, por consequência, a relação entre prática e teoria, entre trabalho/outras experiências da vida e a instituição escola. É tal a relevância disso que o mais adequado seria falarmos de *trabalhador-aluno* e não *aluno-trabalhador*, como fazem alguns estudiosos, em função do peso substantivo do trabalho na constituição desses sujeitos. (FRANZOI, 2009, p. 43, grifo do autor).

Especialmente para as mulheres, fica ainda mais pesado conciliar a jornada de trabalho e os estudos porque,

mesmo diante de avanços no que diz respeito aos espaços femininos, a sociedade permanece negando à mulher espaços de igualdade, tanto no ambiente de trabalho

como no ambiente doméstico. Para grande parcela das mulheres brasileiras, experiências de trabalho e de vida familiar se fundem em um misto de interdependência que acaba por impor-lhes uma dupla jornada de trabalho, ou até mesmo tripla, quando optam por retornar aos estudos. (MELO, 2005, p. 12).

Quando o estudante relata que está tendo dificuldades de aprendizagem decorrentes de período afastado dos bancos escolares, precisamos considerar que os estudantes carregam as marcas de suas experiências de vida e as levam para dentro da sala de aula. “Saber respeitá-los, ouvir, olhar em seus olhos ou sorrir gentilmente ao esclarecer dúvidas, por mais óbvias que suas respostas pareçam para quem responde, são formas de acolher, de fazer com que se sintam bem-vindos”. (MESSIAS, 2017, p. 4).

Freire nos ensina que, em uma prática humanizadora, a afetividade docente significa o comprometimento do professor com os estudantes, comprometimento que precede a capacidade de articular com coerência os objetivos, os métodos e os procedimentos de ensino, viabilizando um processo educativo coerente com a realidade dos estudantes.

Assim, entendemos a sala de aula como um espaço formativo privilegiado, experienciado cotidianamente por sujeitos com diferentes saberes e trajetórias, em busca da própria reconstrução social e, por isso, merecedores de dedicação e respeito, condicionantes para o estudante permanecer ou abandonar o curso.

- FREQUÊNCIA NAS AULAS

A situação final de matrícula dos estudantes adultos já foi dimensionada, no entanto, julgamos pertinente retomar a questão da frequência às aulas porque ela pode ser um fator determinante para a conclusão ou o abandono do curso.

Ao analisarmos a frequência dos estudantes, é importante atentarmos para o fato de que a OD do IFRS normatiza que, no primeiro semestre do curso, o estudante deve matricular-se em todos os componentes curriculares previstos para o período na matriz curricular. Essa norma possibilita que, a partir do segundo semestre, o estudante possa “administrar” a sua matrícula, matriculando-se em menos ou mais componentes curriculares, conciliando os estudos com outras atividades de sua responsabilidade, como, por exemplo, o trabalho.

Assim, a frequência dos 15 estudantes adultos foi calculada com base na carga horária cursada pelo estudante no período em que permaneceu no curso, evidenciando-se, conforme as informações descritas na trajetória de cada estudante adulto e sintetizadas no Quadro 9, que: 1 estudante frequentou menos de 60% das aulas, 2 estudantes frequentaram até 80% das aulas e 12 estudantes frequentaram acima de 81% das aulas.

Embora nem todos os estudantes adultos tenham concluído os cursos, a maioria deles teve frequência nas aulas superior à exigência mínima de 75%, prevista pela OD.

Nas características específicas de cada curso, vimos que o Técnico em Mecânica e o Técnico em Alimentos têm aulas de segunda-feira à sexta-feira, enquanto o Técnico em Logística, o Técnico em Finanças e o Técnico em Modelagem do Vestuário têm aulas em menos dias da semana. Os comentários que seguem nos fazem pensar sobre a frequência, condicionada à distribuição das aulas nos dias da semana.

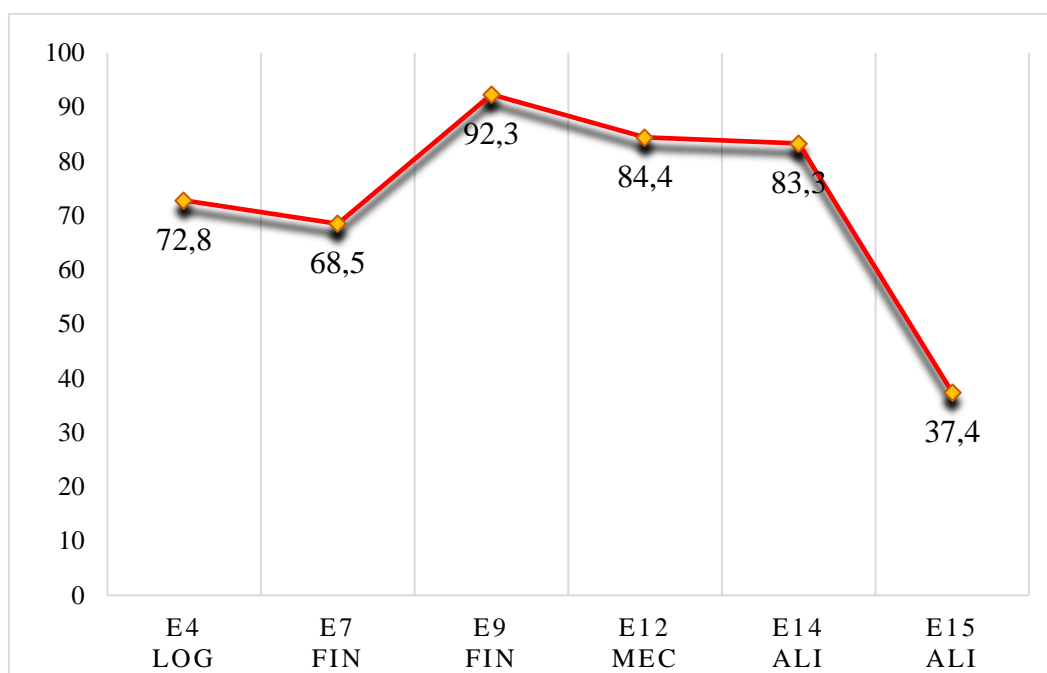
*Falta tempo para desenvolver as atividades e comparecer às aulas, pela carga horária elevada: todos os dias úteis da semana. (Estudante do curso Técnico em Alimentos).*

*Por ser somente duas noites, facilita os estudos extraclasse [...]. (Estudante do curso Técnico em Finanças).*

Em razão de comentários como os anteriores, averiguamos a frequência dos estudantes adultos individualmente e por curso técnico. Verificamos que a variação na quantidade de dias da semana em que ocorrem as aulas não é um fator que influencia demasiadamente a trajetória dos estudantes adultos, pois a frequência média nos cursos manteve-se superior ao mínimo exigido, alcançando 90,6% no Técnico em Modelagem do Vestuário, 82,2% no Técnico em Logística, 85,6% no Técnico em Finanças e 88,1% no Técnico em Mecânica. Apenas no curso Técnico em Alimentos a média de frequência ficou abaixo do mínimo esperado, atingindo 72,8%.

Especificamente sobre a frequência dos 6 estudantes adultos que abandonaram os cursos, observou-se uma variação muito grande, com a menor frequência em 37,4% e a maior frequência em 92,3%, conforme exposto no Gráfico 19.

Gráfico 19 - Variação na frequência dos estudantes adultos que abandonaram os cursos



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A variação na frequência dos estudantes adultos que abandonaram os cursos, seja por solicitação de desistência (E14, E15) ou por evasão (E4, E7, E9, E12), permite-nos supor que os motivos para o abandono do curso vão além do fato de se fazer presente ou não nas aulas. Por isso, optamos por mencionar brevemente indicativos sobre infrequência e evasão escolar.

A evasão nos IFs já esteve em evidência, quando foi um dos aspectos analisados na auditoria operacional na Rede Federal de Educação Profissional, realizada pelo Tribunal de Contas da União (TCU), entre agosto de 2011 e abril de 2012, com o objetivo de avaliar a atuação dos IFs. Usando como base os dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC), o TCU calculou as taxas médias de evasão e retenção no país e destacou que os cursos com pior situação de abandono são os de nível médio, atingindo, nos cursos técnicos subsequentes, 19%, o que foi considerado pelo estudo uma taxa elevada.

Em 2014, decorrente da auditoria realizada pelo TCU, a SETEC estruturou um grupo de trabalho com representantes da própria Secretaria e da Rede Federal, a fim de “sistematizar um documento orientador com subsídios para o planejamento de ações para o enfrentamento do fenômeno da evasão e da retenção” dos estudantes. (BRASIL, 2014, p. 4).

O denominado Documento Orientador para a Superação da Evasão e Retenção na Rede Federal (2014) adotou os seguintes conceitos de evasão e retenção:



[...] conceito de evasão [...] definido como a interrupção do aluno no ciclo do curso. Em tal situação, o estudante pode ter abandonado o curso, não ter realizado a renovação de matrícula ou formalizado o desligamento/desistência do curso. Por outro lado, a retenção consiste da não conclusão do curso no período previsto, fator concorrente para o aumento da propensão em relação à evasão”. (BRASIL, 2014, p. 20).

O mesmo documento, que busca monitorar conjuntamente evasão e retenção escolar, por meio da criação de um plano estratégico de intervenção e monitoramento, categoriza as causas da evasão e da retenção em fatores individuais, fatores internos às instituições e fatores externos às instituições. Os fatores individuais destacam aspectos peculiares às características do estudante. Os fatores internos às instituições relacionam-se especialmente com problemas na infraestrutura, no currículo e na gestão administrativa e didático-pedagógica da instituição. Os fatores externos às instituições dizem respeito às dificuldades financeiras do estudante para permanecer no curso ou questões pertinentes à futura profissão.

Encontramos, na literatura, estudos que analisam o tema da evasão escolar e, da mesma forma, apontam que as causas da evasão têm origem em fatores internos da instituição ou em fatores externos.

Para Dore e Luscher (2011), a escolha de abandonar ou permanecer na escola é fortemente condicionada por características individuais, por fatores sociais e familiares, por características do sistema escolar e pelo grau de atração que outras modalidades de socialização, fora do ambiente escolar, exercem sobre o estudante.

Johann (2012, p. 70-71) destaca:

a evasão escolar não é um fenômeno provocado exclusivamente por fatores existentes dentro da escola, pelo contrário, a maneira como a vida se organiza fora da escola tem reflexos na conduta escolar e a combinação destes acaba interferindo diretamente na evasão escolar.

Embora ainda seja pequeno o número de pesquisas que trate especificamente da evasão na educação profissional, alguns autores que se dedicaram ao tema apontam em suas pesquisas que os principais fatores<sup>10</sup> para o abandono do curso são: não identificação com o curso, horário incompatível, dificuldades de aprendizagem, mudança de curso, mudança de cidade, doença e outros (CRAVO, 2011); trabalho (incluindo o doméstico), família e déficit de cultura escolar (AZEVEDO; LIMA, 2011); coincidência com horário de trabalho, ausência de relação entre o

---

<sup>10</sup> Os fatores elencados pelos autores estão sintetizados em: FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva. e SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. Educação profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. **Ensaio: Aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, 2017, v. 25, n 95, p. 356-392. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362017002500397>>. Acesso em: 12 maio 2018.

currículo e as expectativas do discente, falta de afinidade, falta de conhecimento base e o custeio do transporte (ARAÚJO, 2012); dificuldade em conciliar horário de estudo com o trabalho, necessidade de trabalhar, o fato de a escola ser distante de casa ou do trabalho, dificuldades financeiras, falta de motivação para continuar os estudos, falta de flexibilidade nos horários para cursar as matérias, excesso de matérias e professores muito exigentes (MOREIRA, 2012); afastamento da família, não identificação com o curso escolhido, excesso de atividades propostas pela escola, dificuldades de aprendizagem, desmotivação, deficiência na formação escolar, distanciamento cultural entre escola e aluno, práticas pedagógicas e aspectos institucionais. (MACHADO, 2009).

No campus Erechim, como ação decorrente do documento de 2014, por meio do Plano de Ação para Estudo e Intervenção sobre Evasão e Retenção, realizaram-se intervenções com os estudantes para identificar os fatores que interferem na infrequência e na evasão tanto dos estudantes ingressantes quanto dos estudantes veteranos. O Relatório de Ações de 2015/1 traz os principais fatores apontados por cada grupo, os quais são elencados no Quadro 10.

Quadro 10 - Fatores que interferem na infrequência e na evasão dos estudantes do IFRS - campus Erechim

| FATORES QUE INTERFEREM NA INFREQUÊNCIA           |  | FATORES QUE INTERFEREM NA EVASÃO         |  |
|--|--|--|--|
| Para ingressantes                                | Para veteranos                           | Para ingressantes                        | Para veteranos                                   |
| Motivos pessoais                                 | Motivos pessoais                         | Motivos pessoais                         | Motivos pessoais                                 |
| Incompatibilidade de horários                    | Incompatibilidade de horários            | Incompatibilidade de horários            | Incompatibilidade de horários                    |
| Doença   | Doença                                   | Doença                                   | Doença   |
| -  | Dificuldade para acompanhar os conteúdos | Dificuldade para acompanhar os conteúdos | Dificuldade para acompanhar os conteúdos         |
| -  | -  | Problemas financeiros                    | Problemas financeiros                            |
|  |  | Migração de curso                        | Migração de curso                                |
|  |  | Mudança de cidade                        | Mudança de cidade                                |
| Gravidez/maternidade                             | -  | Gravidez/maternidade                     | -  |
| Dificuldade de relacionamento com os professores | -  | -  | Dificuldade de relacionamento com os professores |
| Curso não atendeu às expectativas                | -  | Curso não atendeu às expectativas        | -  |
| -  | -  | Problemas familiares                     | -  |

\* Informações do Relatório de Ações do Plano de Ação para Estudo e Intervenção sobre Evasão e Retenção de 2015/1, do campus Erechim do IFRS.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

A partir do Quadro 10, podemos afirmar que, no campus Erechim, do IFRS, os principais fatores que interferiram na infrequência e na evasão dos cursos foram os motivos pessoais, a incompatibilidade de horários e a existência de doença, destacados pelos estudantes ingressantes e pelos estudantes veteranos.

Outro fator que se destacou foi a dificuldade de acompanhar os conteúdos, mencionada como motivador da infrequência dos estudantes veteranos e como motivador da evasão dos estudantes ingressantes e dos estudantes veteranos.

Figuraram entre os fatores que interferiram especificamente na evasão dos estudantes ingressantes e dos estudantes veteranos os problemas financeiros, a migração de curso e a mudança de cidade.

Para os estudantes ingressantes, tanto a gravidez/maternidade quanto o fato de o curso não atender às expectativas interferiram na infrequência e na evasão dos cursos.

Os estudantes ingressantes afirmaram que a dificuldade de relacionamento com os professores interferiu na infrequência, sendo o mesmo motivo apontado pelos veteranos para a evasão. Problemas familiares foi outro fator destacado pelos estudantes ingressantes como motivador da evasão.

Os comentários extraídos dos documentos institucionais confirmam a interferência dos fatores externos (especialmente o trabalho) na frequência às aulas.

*Devido ao pouco tempo disponível, nem sempre consigo me dedicar como gostaria. Tive faltas devido a trabalho (03 faltas seguidas), o que fez com que eu desistisse da disciplina. (Estudante do curso Técnico em Finanças).*

*Maior compreensão em relação às faltas por questão de trabalho. Muitos desistem pois precisam faltar e não conseguem justificar. (Estudante do curso Técnico em Finanças).*

Percebe-se que os estudantes demonstram preocupação com as faltas ocasionadas por motivo de trabalho e, ao mesmo tempo, para a dificuldade em conciliar o trabalho com os estudos. O fato de o trabalho não ser uma justificativa formal (aceita pela instituição) para as faltas representa uma condição que gera a descontinuidade formativa no curso, podendo ocasionar a desistência parcial ou total.

Os comentários dos estudantes confirmam que a dificuldade de conciliar trabalho e estudo e, implicitamente, a situação socioeconômica que os condiciona a trabalhar são causas do abandono, corroborando o que é defendido por Meksenas (1992) ao dizer que muitos estudantes desistem dos cursos sem finalizá-lo, mesmo conscientes de que com o estudo podem buscar novas oportunidades de trabalho e aumentar sua renda.

Entre os fatores externos para a evasão, reapareceu nos comentários dos estudantes a questão do transporte.

*Uso transporte escolar e chego um pouco atrasado, tenho que sair um pouco antes de terminar a aula. (Estudante do curso Técnico em Mecânica).*

O comentário revela uma queixa recorrente<sup>11</sup> entre alguns estudantes do campus que se deslocam para as aulas com o transporte escolar particular ou por vezes subsidiado pelos seus municípios de origem. Segundo os estudantes, o roteiro do transporte é elaborado priorizando os horários de início e término das aulas nas instituições mais antigas do município, localizadas na área central, condicionando os estudantes do IFRS a chegarem atrasados ou saírem mais cedo das aulas.

Essa situação foi apontada também nos relatórios da Subcomissão Própria de Avaliação dos anos de 2012 e 2013, na tentativa de que a intervenção da instituição auxiliasse os estudantes, evitando situações de evasão.

*A autoavaliação discente aponta os problemas relativos aos horários do transporte escolar. Sobre esse item, a SPA sugere que a instituição faça contato com as empresas de transporte para a disponibilização de horários mais compatíveis com os das aulas. (Relatório da Subcomissão Própria de Avaliação, 2012, p. 30).*

A partir dessa constatação, o setor de Assistência Estudantil contactou os responsáveis pelo transporte e os estudantes foram orientados também a dialogar com eles, buscando a melhor opção para a solução do problema, evitando a evasão.

Em relação aos fatores internos que motivam a evasão, encontramos os seguintes relatos:

*Por muitos alunos trabalharem no período diurno, seria interessante que os professores disponibilizassem outros horários de plantão à noite, em horário oposto às aulas, se possível. (Estudante do curso Técnico em Finanças).*

*Tem aulas que se tornam cansativas devido aos métodos utilizados, um exemplo são os slides. Acho que as aulas poderiam ter mais interatividade. (Estudante do curso Técnico em Logística).*

Embora os comentários não abordem diretamente a questão da infrequência ou da evasão, ambos demonstram a percepção dos estudantes sobre a instituição, mais

---

<sup>11</sup> A queixa dos estudantes sobre os horários do transporte escolar remete, principalmente, ao período de 2011 a 2013. Atualmente (2018), essa situação acontece esporadicamente.

especificamente relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, sendo este um dos fatores determinante para a conclusão ou a evasão dos cursos.

O primeiro comentário (mencionado várias vezes nos documentos institucionais) mostra que o estudante sabe que tem direito a horários de atendimento com os docentes, para esclarecimento de dúvidas, o que é normatizado pela Resolução nº 82, de 2011, do Conselho Superior do IFRS (CONSUP), mas, ao mesmo tempo, fica impossibilitado de frequentar, pois tais atendimentos ocorrem principalmente no turno diurno, quando o estudante está trabalhando. Se considerarmos que os estudantes ficam limitados a participar desses atendimentos por uma situação que foge ao seu controle (incompatibilidade de horários), estamos assumindo, enquanto instituição, o risco de não atender os estudantes em suas particularidades (nesse caso a existência de dificuldades de aprendizagem), prejudicando sua aprendizagem e formação.

O segundo comentário demonstra dificuldades na didática dos docentes que se utilizam de *slides*<sup>12</sup> para desenvolver o conteúdo das aulas e, provavelmente, limitam-se muito ao seu uso. Quando o estudante menciona que “as aulas se tornam cansativas”, entende-se haver uma concentração da aula em torno da figura e do conhecimento do docente, maximizando uma relação de poder daquele “que sabe” sobre aquele “que não sabe”, minimizando a participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem.

Quando é sugerido que as aulas tenham “mais interatividade”, fica claro que algumas aulas desmotivam o estudante. A menção à interatividade remete-nos novamente à concepção de educação na perspectiva da humanização, defendida por Freire, que busca, por meio da dialogicidade, da troca de saberes entre docentes e estudantes, promover nos sujeitos a capacidade de interpretar diferentes contextos, qualificando-os para a ação, oportunizando a superação e a transformação desses contextos.

Sobre essa reflexão, encontramos apoio nas palavras de Gayatto (1989, p. 12).

Em Paulo Freire, a abordagem da educação não é unilateral. Não há uma relação linear de poder, mas um processo dialético em que educador e educando estão imersos numa aventura de descoberta compartilhada. Por isso é [a educação] uma concepção revolucionária, comprometida com a libertação humana.

Complementando, Sanceverino (2012, p. 185) esclarece a importância do diálogo em sala de aula.

São as experiências de aprendizagem mediadas pelo diálogo que possibilitam aos(as) alunos(as) a preparação para a captação do mundo, compreender a realidade que os

---

<sup>12</sup> Destacamos que não somos contra a utilização de slides em sala de aula; no entanto, esse recurso deve servir como um apoio, um auxílio ao docente, principalmente na introdução ou na fixação de conceitos e conteúdos.

(as) cercam e intervir nela, superando assim a situação de meros espectadores. Pela mediação dialógica que acontece nas interações em sala de aula, os sujeitos da aprendizagem produzem estratégias intelectuais que vão lhes permitir produzir ou apropriar-se de conhecimentos. Esse movimento dialógico vai potencializando a mediação de si mesmo (internalização), permitindo que o sujeito vá se libertando da sua consciência ingênua e chegando a patamares de significação que a simples exposição a estímulos ou experiências físicas ou cognitivas com os objetos de conhecimento não lhes proporcionaria.

A verificação da frequência dos estudantes adultos, os fatores individuais, os fatores internos e os fatores externos que motivam a evasão, bem como os comentários dos estudantes, são indicativos que mostram a importância de acompanhar com mais profundidade a questão da evasão.

Concordamos com Costa (2000, p. 11), quando fala a respeito das dificuldades dos estudantes em conciliar múltiplas tarefas.

No dia-a-dia, o estudante trabalhador enfrenta barreiras para sustentar a dupla jornada escola/trabalho, como a incompatibilidade parcial de horários, a fadiga física, os custos com transporte, a dificuldade de encontrar horários para cumprir os deveres escolares. Portanto, a opção pessoal é permeada por todas essas esferas da vida [...] o aluno abandona os estudos para fugir do conflito que representa a conciliação entre trabalho e escola, resistindo às injunções da disciplina do trabalho na escola, já que ao trabalho não pode deixar de ir.

Assim, diante dos aspectos dimensionados a partir da frequência dos estudantes adultos, afirmamos que a complexidade do tema evasão indica a necessidade de atenção aos processos que abrangem o estudante e às circunstâncias da sua trajetória escolar, criando ações e estratégias que garantam a permanência e o êxito do estudante até a conclusão do curso técnico.

- APROVAÇÃO, REPROVAÇÃO, RETENÇÃO E TEMPO DE PERMANÊNCIA NO CURSO

Ao pesquisarmos a trajetória dos estudantes adultos, várias questões a respeito do processo de ensino e aprendizagem ganharam destaque, algumas já mencionadas no decorrer desta dissertação. Entre elas, demos atenção especial para a aprovação, a reprovação e a retenção dos estudantes nos componentes curriculares, os quais podem interferir no tempo de permanência dos estudantes nos cursos.

Sobre a aprovação, a reprovação e a retenção dos estudantes adultos nos componentes curriculares, separadamente por curso, vimos que:

- no curso Técnico em Modelagem do Vestuário, os 3 estudantes (E1, E2 e E3) formaram-se sem reprovação, com médias nos componentes curriculares entre 7,0 (sete) e 10 (dez).

- no curso Técnico em Logística, o estudante E4 obteve aprovação em todos os componentes curriculares que cursou, porém, não concluiu o curso. O estudante E5 formou-se sem apresentar reprovações e o estudante E6 formou-se tendo uma reprovação por nota e 4 reprovações por frequência. Entre os 3 estudantes, as médias nos componentes curriculares, considerando aprovações e reprovações por nota, variaram de 5,0 (cinco) a 8,9 (oito, vírgula nove).

- no curso Técnico em Finanças, o estudante E7 não concluiu o curso e, no período em que o frequentou, obteve 2 reprovações por nota. O estudante E8 formou-se sem apresentar reprovação e o estudante E9, que também não concluiu o curso, no período em que o frequentou, obteve 1 aprovação e 1 reprovação por nota. Entre os 3 estudantes, as médias nos componentes curriculares, considerando aprovações e reprovações por nota, variaram de 5,7 (cinco vírgula sete) a 9,6 (nove vírgula seis).

- no curso Técnico em Mecânica, o estudante E10 formou-se, mas consta reprovação por nota em 2 componentes curriculares, por duas vezes seguidas. O estudante E11 formou-se, tendo na sua trajetória 5 reprovações por nota e 1 reprovação por frequência. O estudante E12 não concluiu o curso e, no período em que o frequentou, obteve 1 reprovação por frequência e 11 reprovações por nota, sendo que 2 dos componentes curriculares foram repetidos por duas vezes e outro componente curricular ele o repetiu por 3 vezes. Entre os 3 estudantes, as médias nos componentes curriculares, considerando aprovações e reprovações por nota, variaram de 1,3 (um vírgula três) a 9,6 (nove vírgula seis).

- no curso Técnico em Alimentos, o estudante E13 formou-se sem apresentar reprovações no decorrer do curso. O estudante E14 desistiu do curso, apresentando tanto reprovações por nota quanto por frequência. Contabiliza-se reprovação por nota em 10 componentes curriculares diferentes, sendo que 3 deles foram repetidos por 2 vezes e outro foi repetido por 3 vezes. O estudante E15 desistiu do curso, tendo registro de reprovação por frequência em 7 componentes curriculares. Os 3 estudantes do curso obtiveram médias nos componentes curriculares, considerando aprovações e reprovações por nota, variando de 0,4 (zero vírgula quatro) a 9,5 (nove vírgula cinco).

O contexto apresentado nos cursos nos leva a perceber que, no curso Técnico em Modelagem do Vestuário, o bom desempenho dos estudantes adultos refletiu o contexto geral

dos ingressantes de 2015/1 no curso, pois se formaram 21 dos 32 estudantes ingressantes, o que representou 65,6%, segundo os dados constantes no SIA.

O bom desempenho dos estudantes adultos também foi observado no curso Técnico em Logística, em que houve apenas uma reprovação por nota. A existência de reprovação por frequência e a evasão, possivelmente, são motivadas por fatores adversos, pois ocorreram, respectivamente, com o estudante que, no semestre seguinte, concluiu o curso e com o estudante que evadiu com boa parte da carga horária do curso concluída, tendo somente aprovações em seu histórico escolar.

No curso Técnico em Finanças, as situações dos estudantes adultos em relação à aprovação e à reprovação foram divergentes. O primeiro estudante reprovou somente por frequência e evadiu do curso. Devido ao aproveitamento de estudos, sabe-se que já tinha formação anterior em curso de nível técnico ou superior. O segundo estudante concluiu o curso sem reprovações. O terceiro estudante cursou apenas 2 componentes curriculares, sendo aprovado em 1 e reprovado por nota em outro.

No curso Técnico em Mecânica, vemos que os estudantes adultos apresentaram dificuldades na assimilação dos conteúdos dos componentes curriculares, pois a evidência de reprovações por nota foi maior em relação às reprovações por frequência. Ainda, alguns componentes curriculares, por suas características, concentraram as reprovações dos 3 estudantes. A retenção dos estudantes foi claramente observada quando o mesmo estudante cursou duas ou mais vezes o mesmo componente curricular.

No curso Técnico em Alimentos, assim como no curso anterior, houve a retenção do estudante adulto (nesse caso de 1 dos estudantes). Houve também a reprovação por frequência em maior número e ela ocorreu nos mesmos componentes curriculares para 2 dos estudantes. Contrariando os casos anteriores que desistiram do curso, 1 dos estudantes concluiu o curso apresentando somente aprovações em sua trajetória.

Olhando para a aprovação e a reprovação dos estudantes adultos nos cursos técnicos, observamos que, entre os 9 estudantes formados, 6 deles (E1, E2, E3, E5, E8 e E13) obtiveram aprovação em todos os componentes curriculares previstos na matriz curricular do curso, logo na primeira vez que os frequentaram; os outros 3 estudantes formados (E6, E10 e E11) apresentaram reprovações por nota ou por frequência no decorrer do tempo do curso. Entre os 6 estudantes que abandonaram os cursos, seja por evasão ou por desistência, o número de reprovações por nota foi superior ao número de reprovações por frequência.

Segundo o Levantamento de Reprovações dos Estudantes, realizado pelo Setor Pedagógico do IFRS, campus Erechim, em 2014, com base nos relatórios de desempenho dos



estudantes, constantes no SIA, referentes aos semestres letivos de 2012 e 2013, a ocorrência de reprovações por nota dos estudantes adultos nos componentes curriculares coincidiu com as reprovações dos demais estudantes dos cursos técnicos, levando-nos a considerar que as características dos componentes curriculares, acrescidas das eventuais dificuldades dos estudantes, são fatores que contribuem para a reprovação.

Sobre o desempenho dos estudantes, registramos que os Relatórios da SPA de diferentes anos trazem autoavaliações<sup>13</sup> dos estudantes bastante positivas, como a que segue do ano de 2013.

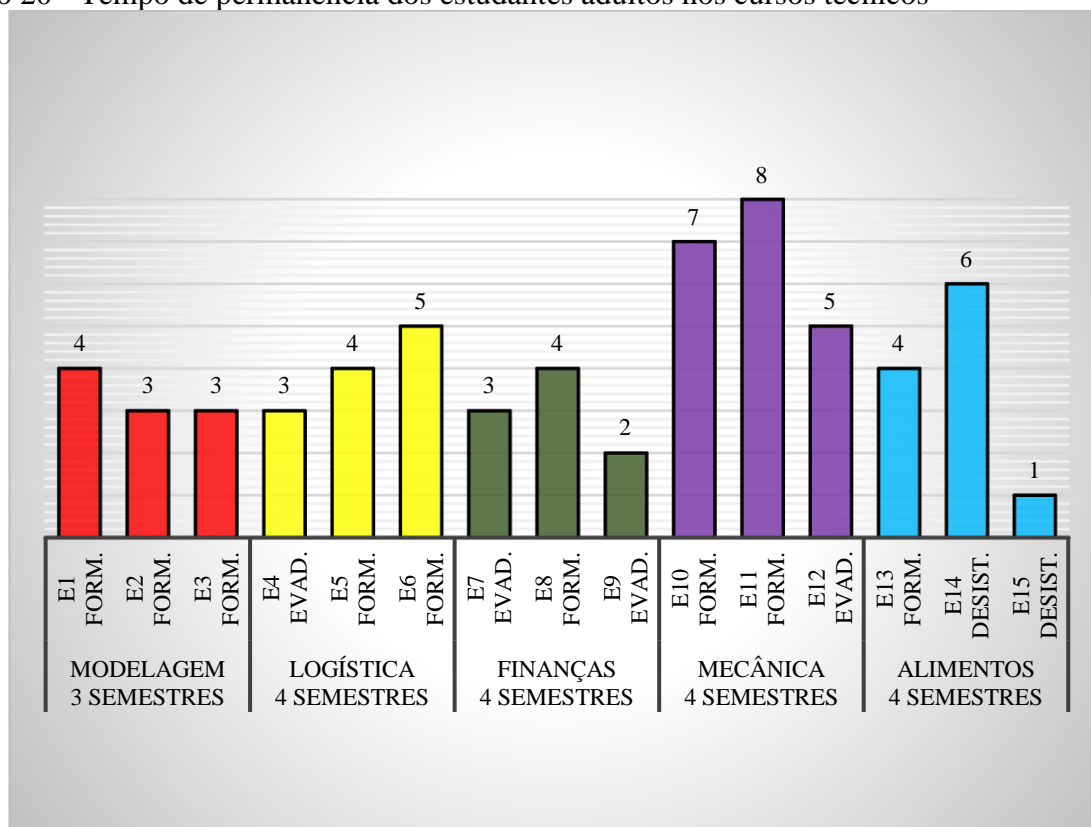
A partir da autoavaliação discente, pode-se perceber que a maioria (88%) demonstra comprometimento com os estudos, com a participação nas aulas, com a realização dos trabalhos solicitados, esforça-se buscando outras fontes de informação, para aprofundamento dos conteúdos trabalhados em aula, estabelece relação entre teoria e prática, toma conhecimento das normatizações institucionais (92,6%). (Relatório da Subcomissão Própria de Avaliação, 2013, p. 25).

Mediante as situações de aprovação ou reprovação dos estudantes adultos, achamos pertinente associar a esses dados o tempo de permanência dos estudantes nos cursos, conforme representado no Gráfico 20, para relacionar esse aspecto à retenção e à situação final de matrícula do estudante.

---

<sup>13</sup> Considera-se a opinião dos estudantes respondentes da avaliação institucional.

Gráfico 20 - Tempo de permanência dos estudantes adultos nos cursos técnicos



\* Informações retiradas do SIA.  
 Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Ao observarmos o Gráfico 20, percebemos que o tempo de permanência dos estudantes adultos nos cursos foi bem variável em relação ao tempo de duração do curso.

Sobre os estudantes formados, 5 deles (E2, E3, E5, E8 e E13) concluíram o curso no tempo previsto para integralização dos componentes curriculares e 4 deles (E1, E6, E10 e E11) utilizaram-se da prerrogativa de conclusão dentro do período correspondente ao dobro do tempo do curso, conforme previsto nos PPCs dos cursos. Entre esses últimos, E1 e E6 frequentaram 1 semestre a mais até a conclusão do curso, frequentando respectivamente 4 e 5 semestres. O estudante E10 frequentou 3 semestres a mais até a conclusão do curso, e o estudante E11 frequentou 4 semestres a mais até a conclusão do curso, permanecendo respectivamente 7 e 8 semestres no curso.

Entre os estudantes que abandonaram o curso, aparecem tempos de permanência diversos. Os estudantes E4 e E7 permaneceram 3 semestres nos cursos, sendo que seus cursos tinham duração de 4 semestres. O estudante E9 permaneceu 2 semestres no curso, que tem no total 4 semestres. O estudante E12 permaneceu 5 semestres no curso, 1 semestre a mais que o tempo mínimo previsto para conclusão. O estudante E14, embora tenha desistido do curso,

frequentou as aulas por 6 semestres, 2 semestres a mais que o tempo mínimo previsto para conclusão. O estudante E15 desistiu do curso no primeiro semestre.

Evidentemente, essa reflexão não está considerando a carga horária cursada por cada estudante adulto, nos semestres ou em toda a sua trajetória, mas sim o tempo durante o qual o estudante manteve vínculo com a instituição. Por isso, parece-nos que, mesmo diante de aprovações, reprovações, retenções ou situações diversas, as quais se desconhecem pelas características dessa pesquisa, ainda assim os estudantes permaneceram nos cursos, na tentativa de concluir essa etapa de sua formação.

Encontramos, nos documentos institucionais, comentários dos estudantes sobre o processo de ensino e aprendizagem que se vinculam com a aprovação, a reprovação e a retenção. Optamos por agrupá-los para melhor compreensão, apesar de estarem profundamente interligados.

O primeiro grupo contempla comentários dos estudantes quanto à percepção sobre os conteúdos nos componentes curriculares.

*Algumas disciplinas muito teóricas, sendo difícil a compreensão de todo o conteúdo da disciplina, quando existe situações práticas o conteúdo fica mais fácil de ser compreendido. (Estudante do curso Técnico em Finanças).*

*Dificuldade para conciliar tempo de estudo para realização de trabalhos fora de sala de aula e um pouco de dificuldade em aprendizagem nos estudos numéricos (matemática aplicada, mecânica técnica). (Estudante do curso Técnico em Mecânica)*

*Estou tendo mais dificuldade em uma matéria mais específica, pois faz algum tempo sem frequentar sala de aula. (Estudante do curso Técnico em Finanças).*

*[...] acredito que ter um horário extra para tirar dúvidas nos deixa mais tranquilos em relação aos conteúdos e matérias oferecidas pelo instituto. (Estudante do curso Técnico em Modelagem do Vestuário).*

*Estou repetindo e parecendo-me mais fácil e deixando a vontade de desistir de lado. (Estudante do curso Técnico em Logística).*

Os três comentários iniciais reportam para a dificuldade de assimilação dos conteúdos dos componentes curriculares, na parte teórica e na área da matemática, e ainda destaca a preferência pelas atividades práticas. Os dois comentários seguintes mencionam a importância do horário de atendimento ao estudante, para o esclarecimento de dúvidas, e o entendimento do estudante que viu a reprovação como uma nova oportunidade, que inclusive influenciou sua permanência no curso. Percebemos que, nesses últimos comentários, os estudantes demonstraram uma condição de pertencimento, de coparticipação na sua formação, enquanto os primeiros justificaram suas dificuldades em relação a situações externas a eles.

Embora entendamos as limitações de alguns componentes curriculares da área técnica, defendemos que a seleção dos conteúdos seja feita, dentro do possível, valorizando as vivências sociais, culturais e históricas dos estudantes, para que ocorram aulas atrativas e aprendizagens significativas, voltadas ao mundo do trabalho.

Aprendizagens significativas requerem atividades significativas. Para Sanceverino (2012, p. 163), “promover ou propiciar uma atividade significativa representa criar e propor situações que mobilizem os alunos a buscar ou aplicar conhecimentos articulados ao contexto social, político e ou econômico, enfim, é dar vida e dinamicidade aos conteúdos”.

Corroborando a análise, encontramos no segundo grupo comentários acerca da avaliação.

*[...] acho que os professores poderiam dar mais trabalhos, para ajudar aqueles que não foram tão bem nas provas, e assim podendo recuperar e ter mais chances de passar no semestre. (Estudante do curso Técnico em Finanças).*

*Alguns professores são um pouco inflexíveis na questão de avaliação, não aceitam nenhuma opinião a respeito. (Estudante do curso Técnico em Alimentos.)*

Sabemos que o tema avaliação é controverso e motiva muitos estudos acadêmicos. No discurso, parece ter evoluído, mas, na prática, continua caracteristicamente classificatório, meritocrático, competitivo e excludente. Os comentários dos estudantes confirmam que eventos desse tipo ocorreram no campus, temos a certeza que não de forma generalizada, mas eles são merecedores de atenção, de estudo e de propostas de formação.

Assim, acreditamos que os docentes precisam ser sensibilizados para o fato de que trabalham com estudantes com desempenhos acadêmicos diferentes, o que justifica redimensionar suas práticas, qualificando e mediando os processos educativos em sala de aula. Processos educativos que, na educação profissional, exigem do docente também a qualificação técnica fundamentada em um compromisso social e político.

À instituição cabe promover a troca de experiências, por meio do compartilhamento dos saberes e do acompanhamento do estudante em seu aprendizado, pois, somente assim, traremos,

*[...] o processo avaliativo para o lugar que lhe cabe na escola, como elemento curricular capaz de potencializar o diálogo na relação professor e aluno, em que ambos, assumindo a condição de sujeitos históricos e situados, vão dialogando sobre o aprendido, sobre as dificuldades e possibilidades do caminhar pedagógico que se faz lado a lado no cotidiano da sala de aula. Assim, a avaliação é posta como fator de esperança, afinal se deve avaliar para provocar melhorias e favorecer o crescimento. (ALMEIDA, 2014, p. 13).*

A manifestação de um estudante, relatada a seguir, reforça os comentários anteriores e expõe claramente a retenção e o abandono dos estudantes diante das dificuldades.

*Horários complicados em função do trabalho e estudo, muito conteúdo. O conteúdo é bastante extenso, e as avaliações muito rígidas, não tendo flexibilidade quanto a trabalhos ou mais avaliações, o número de repetentes e desistentes aumenta a cada semestre! (Estudante do curso Técnico em Alimentos).*

Acreditamos que a falta de motivação dos estudantes, perceptível no comentário citado, produz reflexos negativos no rendimento acadêmico, dificultando a formação de sujeitos qualificados para exercerem sua cidadania e realizarem-se como profissionais.

Para finalizar, mediante os aspectos problematizados, buscamos auxílio em Arroyo (2014, p. 372-373) para contribuir com a temática, pois tais aspectos estão diretamente relacionados ao processo de ensino e aprendizagem ou, como diria o autor, ao “ofício de mestre”<sup>14</sup>.

A reprovação e retenção [...] não respeitam os tempos mentais, culturais, sociais, identitários, os tempos de aprendizagem e socialização que fazem parte da vida humana, da formação do ser humano. A reprovação-retenção não são problemas pontuais e menos de custos econômicos, mas de custos humanos. [...] É formador reeducar a sensibilidade da sociedade, da pedagogia, dos docentes, dos centros de formação e das famílias para equacionar os altos custos humanos da reprovação.

Em outro momento, o mesmo autor (Arroyo, 2003, p. 43) pondera:

A consciência do direito à educação básica universal avançou, porém não conseguimos que a escola se estruturasse para garantir esse direito, ela continua como instituição seletiva e excludente [...] continua aquela estrutura piramidal, preocupada apenas com o domínio de seriado e disciplinar de um conjunto de habilidades e saberes.

Por isso, afirmamos que a aprovação, a reprovação e a retenção, as quais estão intrinsecamente relacionadas com a qualidade de ensino e o fluxo escolar, influenciam na trajetória dos estudantes nos cursos, evidenciando a necessidade de dar relevância para as questões inerentes à prática didático-pedagógica e ao compromisso com a aprendizagem e a formação dos estudantes.

---

<sup>14</sup> Segundo Arroyo, a expressão “ofício de mestre” tem origem nos diálogos realizados em 15/10/1995, dia do professor, em Belo Horizonte - MG. Neste dia, o autor dialogou com os professores da rede municipal, problematizando imagens e autoimagens do magistério, buscando formas de pensar o ofício, de encontrar seu sentido e de inventar práticas, saberes e valores.

Fonte: ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

## 8.5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Uma das prioridades do Mestrado Profissional (MP), conforme afirma Ribeiro ao refletir sobre a pós-graduação *stricto sensu*, é melhorar também a gestão dos setores sociais do governo e de outras organizações de espírito público. Diz o autor: “Entende-se assim que se acrescenta qualidade, seja à produção de bens e serviços, seja ao esforço de nossa sociedade para reduzir a injustiça social [...]”. (RIBEIRO, 2007).

Considerando essa prioridade, uma das características do MP, que o diferencia do mestrado acadêmico, é a proposta de intervenção, elaborada a partir das vivências, das angústias e das problemáticas existentes no contexto pesquisado. Dessa forma, de posse dos resultados da pesquisa, apresentamos a proposta de intervenção.

Partimos da premissa de que a educação só faz sentido se o estudante está no centro do processo educativo, sendo o motivador das ações, dos planejamentos, das experiências, das expectativas, das intenções traçadas para alcançar a formação integral, plena e omnilateral.

A afirmação pode soar um tanto quanto utópica ou distante da realidade de nossos contextos educacionais atuais, mas carrega a essência do processo educativo que verdadeiramente faz sentido e pode provocar mudanças, sendo um horizonte a seguir.

Mesmo tendo a certeza de que, para colocarmos o estudante no centro do processo educativo, é necessário percorrer um caminho árduo, que exige profunda motivação e engajamento de toda a comunidade educativa e, principalmente, o comprometimento do coletivo das escolas, acreditamos ser possível viabilizar essa condição, com objetivos e ações bem planejadas e condizentes com a realidade do contexto escolar e dos estudantes.

Mediante essa reflexão, antes de relatarmos as propostas que acreditamos poderem contribuir para qualificar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes adultos dos cursos técnicos do IFRS, campus Erechim, entendemos ser importante dizer que, ao final deste estudo, estamos seguros ao afirmar que as trajetórias dos estudantes adultos, em razão das características apresentadas, podem ser definidas como trajetórias regulares, trajetórias irregulares e trajetórias interrompidas. Consideramos trajetórias regulares as trajetórias dos estudantes que concluíram o curso no tempo mínimo para integralização da matriz curricular, obtendo aprovação em todos os componentes curriculares cursados, logo na primeira vez que os frequentaram, caso dos estudantes E2, E3, E5, E8 e E13. Os estudantes com trajetórias irregulares são aqueles que concluíram o curso, tiveram reprovações por nota ou por frequência e/ou permaneceram no curso por mais semestres até a integralização da matriz curricular, situação de E1, E6, E10 e E11. Com trajetórias interrompidas, temos os estudantes que

abandonaram os cursos, por evasão ou por desistência, independentemente do desempenho acadêmico e do período de permanência no curso, o que ocorreu com E4, E7, E-9, E12, E14 e E15.

Ainda que as trajetórias dos estudantes adultos possuam particularidades que as diferenciem, é importante considerar um fator em comum, que é o retorno dos estudantes adultos aos bancos escolares, em busca de uma nova formação ou atualização na área que já conhecem ou trabalham, confirmando que a educação continua vinculada à perspectiva de um futuro melhor, sendo motivadora para a superação de problemas e a obtenção de melhores condições de vida e de trabalho.

Nesse contexto, e diante das constatações decorrentes da realização desta pesquisa, propomos algumas sugestões de ações que podem contribuir tanto para a trajetória dos estudantes adultos quanto para a trajetória dos demais estudantes dos cursos técnicos subsequentes.

Considerando que o estudante adulto ingressa no curso técnico após um longo período afastado de uma instituição de ensino (pelo menos 10 anos) e essa condição pode acarretar dificuldades na aprendizagem ou na retomada de conteúdos básicos, bem como dificuldades de adaptação ao novo contexto, nossa primeira sugestão é *criar um mecanismo que identifique o estudante adulto já no momento da matrícula*. Isso consistiria em incluir, no preenchimento da matrícula, informações sobre os antecedentes escolares que pudessem ser acessadas automaticamente no SIA (sem precisar buscar no histórico escolar do estudante), gerando relatórios a serem disponibilizados aos coordenadores dos cursos, aos setores de Assistência Estudantil e à Coordenação Pedagógica como subsídio para a proposição de estratégias de acolhimento e acompanhamento desses estudantes.

A segunda sugestão, que inclusive é citada pelos estudantes nos Relatórios de Avaliação do Processo de Ensino e Aprendizagem, é *oportunizar um momento de acolhimento dos estudantes ingressantes, em que, além de serem apresentadas informações sobre o IFRS, o curso técnico e o campus Erechim, eles pudessem ser integrados com os estudantes veteranos*. Essa atividade poderia ser pensada e organizada pelos estudantes veteranos, com a colaboração do colegiado de docentes do curso.

A terceira sugestão, que pode ser decorrente da anterior, é a *criação de uma espécie de tutoria entre os estudantes, em que estudantes veteranos do curso tornar-se-iam uma referência para os estudantes ingressantes* e seriam um ponto de apoio constante, o que contribuiria para o engajamento dos estudantes. Eles auxiliariam na apresentação das dependências e dos setores do IFRS, na divulgação das normativas e procedimentos para utilização dos espaços,

especialmente dos laboratórios, bem como assessorariam nas demais questões pertinentes ao curso.

Como quarta sugestão, *os estudantes precisam ser orientados para a realização da rematrícula online*. Observamos nos históricos escolares dos estudantes que eles matriculam-se em componentes curriculares de diferentes semestres ao mesmo tempo, sem priorizar a sequência formativa prevista no Projeto Pedagógico do Curso. Por isso, nossa proposta é a de que os coordenadores, em diferentes momentos no decorrer do curso, expliquem aos estudantes a relevância formativa expressa na representação gráfica do curso, como forma de proporcionar um bom andamento à aprendizagem e, conseqüentemente, obter bom desempenho acadêmico. Acrescentamos também a necessidade da presença do coordenador do curso ou de um docente da mesma área no campus, durante o período de rematrícula, para possíveis esclarecimentos quanto às dúvidas dos estudantes, as quais podem ser dirimidas presencialmente, por telefone ou até mesmo por meio da criação de um *chat*.

A quinta sugestão decorre das dificuldades mencionadas pelos estudantes e observadas durante a pesquisa nas áreas de matemática, química e informática. *Propomos a criação de projetos de ensino ou oficinas de estudo, nas áreas da matemática, química e informática*<sup>15</sup>, que teriam como objetivo principal retomar conteúdos básicos do ensino médio ou iniciar os estudantes no uso da informática, pois dela depende a utilização de computadores, de algumas máquinas e equipamentos dos laboratórios. Certamente, o maior desafio para a realização dessa proposta será a disponibilidade de horário dos estudantes. Por isso, sugerimos que os projetos sejam realizados no período de recesso letivo, no mesmo horário de realização das aulas. A divulgação da atividade pode ser feita no período de matrícula e rematrícula e por meio do site do IFRS.

A sexta sugestão é *intensificar a monitoria acadêmica em componentes curriculares dos cursos técnicos considerados essenciais para que o estudante tenha bom desempenho e, principalmente, consiga dar sequência ao curso*. A monitoria acadêmica beneficia tanto o estudante auxiliado em suas dificuldades, com mais uma oportunidade para esclarecer suas dúvidas, quanto o estudante monitor, pela possibilidade de receber uma bolsa mensal, contribuindo com sua renda.

Como sétima sugestão, há a necessidade de *oferecer formação continuada aos docentes, especialmente voltadas para práticas de ensino e métodos e processos de avaliação*. Essa

---

<sup>15</sup>Ainda que os cursos tenham o componente curricular Informática Básica, a carga horária do semestre é considerada baixa quando o estudante não sabe ou pouco sabe manusear computadores.



proposta tem origem nos comentários dos estudantes, apontando que alguns docentes desenvolvem práticas de ensino e atividades significativas para a construção do conhecimento, que levam em consideração os estudantes com desempenhos acadêmicos diferentes, enquanto outros docentes ainda se limitam a práticas de ensino e avaliação tradicionais. Nesse contexto, defendemos que a troca de experiências proporcionada pela formação continuada é uma oportunidade em que as vivências cotidianas do espaço escolar vão constituindo os saberes docentes, contribuindo para a formação e a construção/reconstrução da identidade profissional. Essas propostas de formação continuada estariam sob a coordenação da Direção de Ensino do campus, com auxílio do Setor Pedagógico.

A oitava sugestão envolve, especificamente, a organização da carga horária dos docentes, para *viabilizar que o horário de atendimento ao estudante ocorra em momentos nos quais os estudantes que trabalham possam participar*, especialmente naqueles componentes curriculares em que os estudantes apresentam mais dificuldades. Sabemos que a Resolução nº 82/2011 prevê no mínimo 4 horas para atendimento ao estudante. Assim, nossa proposta é de que metade dessas horas, que são para esclarecimento de dúvidas, sejam disponibilizadas pelos docentes das 17 horas às 19 horas<sup>16</sup>, ou em dias da semana em que os cursos não possuam aulas previstas, oportunizando a efetiva participação dos estudantes, bem como a melhoria do desempenho acadêmico.

Como nona sugestão, ainda que saibamos que não depende exclusivamente do campus Erechim, pois envolve a questão orçamentária, propomos *ampliar o número de estudantes atendidos pelo Programa de Benefícios*, dentro da Política de Assistência Estudantil do IFRS, pois ficou evidente na pesquisa que os estudantes valorizam e reconhecem a importância dessa ação, que subsidia as despesas dos estudantes com renda familiar per capita de até 1 salário mínimo e meio, sendo inclusive determinante para a conclusão ou o abandono dos cursos pelos estudantes.

Sem a pretensão de estarmos propondo “verdades absolutas”, ou garantindo resultados positivos decorrentes dessas propostas, entendemos que essas sugestões são merecedoras da atenção do IFRS, campus Erechim.

---

<sup>16</sup> Sugerimos esse horário porque as aulas dos cursos técnicos são todas no período noturno e muitos estudantes vêm para as aulas direto do trabalho.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é lugar de compartilhamento de valores e de aprender conhecimentos, desenvolver capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas e estéticas. Mas é também lugar de formação de competências para a participação na vida social, econômica e cultural. (LIBÂNEO, 2001, p. 139-140).

A presente pesquisa foi desenvolvida com a intenção de compreender como se constitui a trajetória do estudante adulto que ingressa no curso técnico subsequente ao ensino médio, após longo período afastado de uma instituição de ensino formal, contribuindo para o aperfeiçoamento das ações da instituição, no caso do IFRS, campus Erechim.

É importante destacar que, entre as muitas leituras realizadas durante o período da pesquisa, não encontramos trabalhos que, especificamente, retratem as trajetórias de estudantes adultos na educação profissional de nível médio. Todos se direcionam para a EJA ou para o ensino superior, o que nos leva a considerar a relevância do estudo para essa importante modalidade de ensino, que contempla 1,9 milhão de estudantes matriculados, segundo dados do Censo Escolar de 2016 (INEP, 2017). Essa situação, ao mesmo tempo que se configura como uma possibilidade de clarear esse campo de estudo, também limita o diálogo acadêmico mais específico e aprofundado.

Quando me propus a pesquisar a trajetória dos estudantes adultos que ingressam nos cursos técnicos subsequentes do IFRS, campus Erechim, preparei-me para efetivamente me colocar em uma condição de quem tem um “olhar privilegiado” sobre o *locus* da pesquisa e, principalmente, com a certeza de que precisava “estranhar o familiar”. Esses cuidados foram motivados pelo fato de que, sendo pedagoga da instituição, eu precisava analisar as situações sem me deixar influenciar por argumentos e circunstâncias que eu sabia que lembraria para tentar justificar as situações, e assim atingir os objetivos propostos.

Imbuída constantemente desse sentimento que, ao mesmo tempo, me envolve e distancia da análise das situações, planejei onde queria chegar por meio da definição dos objetivos específicos, que buscaram: estabelecer o perfil do estudante adulto, sistematizar e analisar a trajetória dos estudantes adultos e diagnosticar a situação dos cursos técnicos subsequentes, propondo ações para qualificar os processos educacionais.

Procurando alcançar a resposta ao problema da pesquisa, foi necessário, em um primeiro momento, refletir a respeito de alguns temas: sobre a educação, de forma mais abrangente, contextualizando a educação como direito público subjetivo, garantido na CF de 1988 e reafirmado na LDB 9.394/1996, bem como reconhecendo os avanços nas legislações

educacionais, especialmente as mais recentes, que universalizaram a educação e definiram investimentos públicos, promovendo o aumento no número de matrículas e a melhoria da escolarização dos brasileiros, ainda que tardiamente.

Sobre a educação profissional, modalidade de ensino contemplada na pesquisa, nos permitimos trazer aspectos históricos e atuais, por meio de uma “interpretação do passado à luz do presente” (CERRI, 2011), na qual se observou que, embora em alguns momentos tenha se tentado o contrário, fundamentalmente a educação profissional foi criada com caráter assistencialista e para formar a mão de obra trabalhadora, reforçando a educação para o trabalho para os filhos da classe trabalhadora e a educação propedêutica para os filhos dos ricos, sendo que apenas recentemente tenha começado a ser discutida como possibilidade de formação integral, voltada ao mundo do trabalho. Acrescentamos a essas informações a evolução da educação profissional em números, expressos em dados gerais e específicos da rede federal de ensino.

Sobre a caracterização do universo da pesquisa, para justificar a inserção do IFRS na comunidade local e regional, apresentamos informações básicas sobre o município de Erechim, sobre o IFRS e o campus Erechim, destacando também o estudante adulto que retorna aos estudos, reconhecendo-se como ser inacabado e inconcluso, mas possuidor de histórias de vida, de experiências de trabalho, de responsabilidades sociais e familiares e com trajetórias escolares anteriores.

Sobre o papel da educação, refletimos que a educação pode estar a serviço ou para além do capital, uma vez que em suas propostas estão contidas ideologias que podem mudar a situação dos estudantes, libertando-os do controle do capital ou reforçando sua condição de explorados, legitimando a divisão social do trabalho, porque processos educacionais e processos sociais estão intimamente ligados, e uma reformulação da educação corresponde a uma transformação do quadro social.

Nesse contexto, vimos que a proposta de educação contida no PDI do IFRS concebe a educação no sentido da omnilateralidade, ou seja, da formação humana integral, caracterizada também no trabalho como princípio educativo. Reforçando a proposta anterior, acrescentamos que a educação para os estudantes adultos deve valorizar o “estudo das trajetórias humanas e as especificidades dos tempos de vida dos estudantes” (ARROYO, 2014), conduzindo à emancipação e à libertação, por meio de processos de ensino e aprendizagem significativos.

Foi relevante para a realização da pesquisa consultar as normativas legais do IFRS e os PPCs dos cursos técnicos, a fim de estabelecer as características comuns aos cursos, bem como as características específicas, destacando individualmente as características correspondentes a

carga horária de cada curso, turno e dias da semana em que acontecem as aulas, duração do curso em semestres, objetivo do curso, perfil do egresso e possibilidades de atuação profissional. Com certeza, essas informações corroboraram para a compreensão das trajetórias dos estudantes adultos.

A pesquisa exigiu um movimento de ir e vir aos dados, inúmeras consultas ao SIA, aos arquivos do Setor de Registros Escolares, aos históricos dos estudantes, tanto do ensino médio, quanto do curso técnico, aos documentos do Setor Pedagógico, aos documentos do Setor de Assistência Estudantil e, principalmente, aos documentos com os comentários dos estudantes. Foi justamente esse movimento, intenso e comprometido, que me permitiu chegar aos resultados compartilhados.

Diante da pesquisa, sobre o perfil do estudante adulto, considerando as características prevaletentes, é possível dizer que possuem entre 30 e 34 anos de idade, autodeclararam-se de cor/raça branca, são solteiros, nascidos e residentes em Erechim-RS, com renda familiar per capita entre 1 salário mínimo e 1 salário mínimo e meio, concluíram o ensino médio após 1997, são oriundos de escola pública, frequentaram o ensino médio regular e ingressaram no curso técnico por meio de processo seletivo próprio do IFRS, na modalidade de acesso universal.

Sobre a trajetória dos estudantes adultos nos cursos técnicos subsequentes, reafirmamos as constatações decorrentes das análises individuais, nas quais vimos, principalmente, que: a maioria dos estudantes adultos conclui o curso; alguns estudantes adultos permanecem mais tempo do que o período regular (quantidade de semestres) nos cursos, inclusive estudantes que depois abandonam o curso; a frequência dos estudantes adultos nos cursos supera os 80%; poucos estudantes adultos fazem uso do Aproveitamento de Estudos e da Certificação de Conhecimentos; vários estudantes adultos obtém aprovação na primeira vez em que frequentam os componentes curriculares; a reprovação dos estudantes adultos ocorre tanto por nota quanto por frequência, sendo que a reprovação por nota ocorre em mais componentes curriculares, enquanto a reprovação por frequência ocorre em menos componentes curriculares; o estudante adulto que reprova por frequência, na maioria dos casos, abandona o curso.

Por isso, observamos claramente três tipos de trajetórias: trajetórias regulares, trajetórias irregulares e trajetórias interrompidas. Essas definições originam-se nas circunstâncias que influenciam as trajetórias dos estudantes, principalmente relacionadas aos aspectos verificados sobre a situação final de matrícula, o tempo de permanência no curso, a frequência nas aulas, a existência de aproveitamento de estudos ou certificação de conhecimentos, aprovações e reprovações. Entendemos que tiveram trajetórias regulares os estudantes que concluíram o curso no tempo mínimo para integralização da matriz curricular, obtendo aprovação em todos

os componentes curriculares cursados, logo na primeira vez que os frequentaram. Os estudantes que tiveram trajetórias irregulares são aqueles que concluíram o curso, mas tiveram reprovações por nota ou por frequência e/ou permaneceram no curso por mais semestres até a integralização da matriz curricular. Por sua vez, tiveram trajetórias interrompidas os estudantes que abandonaram os cursos, por evasão ou por desistência, independentemente do desempenho acadêmico e do período de permanência no curso.

Em relação à situação dos cursos técnicos, ao analisarmos a trajetória dos estudantes adultos, para compreendê-las, em uma aproximação com os demais estudantes dos cursos, por meio dos documentos institucionais, percebemos que o IFRS, campus Erechim, precisa qualificar ainda mais suas ações, principalmente, no sentido de:

- reconhecer que o estudante precisa readaptar-se à rotina e aos horários de estudo ao ingressar nos cursos técnicos, promovendo ações para integrar, acolher e engajar o estudante, evitando o abandono;
- orientar o estudante quanto à proposta formativa do curso, expressa no projeto pedagógico, especialmente assessorando a rematrícula, como forma de garantir a permanência e o êxito no curso;
- garantir que o estudante possa participar dos horários de atendimento aos estudantes, destinados ao esclarecimento de dúvidas sobre o conteúdo das aulas, contribuindo para o bom desempenho acadêmico;
- promover formação continuada aos docentes, especialmente direcionada às práticas de ensino e aos métodos e processos de avaliação, aperfeiçoando os processos de ensino e aprendizagem;
- oportunizar aos estudantes, por meio de projetos de ensino ou oficinas de estudo, a revisão de conteúdos do ensino médio, especialmente nas áreas de matemática e química, ou ainda na área da informática, evitando dificuldades no decorrer dos componentes curriculares e a retenção dos estudantes;
- manter e ampliar o número de estudantes atendidos pelo Programa de Benefícios, dentro da Política de Assistência Estudantil do IFRS, pois vimos que contribui muito para a permanência dos estudantes nos cursos.

Posto isso, concordamos com Libâneo (2003), ao afirmar que os docentes precisam construir uma nova identidade profissional, por meio do desenvolvimento de uma atitude crítico-reflexiva, com base na própria prática e na capacidade de pensar de forma mais elaborada, com uma sólida formação científica, que permita compreender e assumir o seu papel

como educador, voltado às necessidades dos estudantes, da sociedade e do aperfeiçoamento do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, não poderíamos finalizar este trabalho sem dizer que optamos pela epígrafe de Libâneo porque concordamos e, principalmente, porque acreditamos que a escola é o lugar onde são compartilhados valores, são aprendidos conhecimentos e são desenvolvidas capacidades, e, ao mesmo tempo, é o lugar onde se forma para a participação na vida social, econômica e cultural. Por isso, enquanto instituição de ensino, a escola precisa adaptar-se à atual conjuntura social e educacional, almejando a formação integral dos estudantes, promovendo ações coletivas, aliadas ao comprometimento dos sujeitos, permitindo a participação e a autonomia dos profissionais, dos estudantes e da comunidade escolar, almejando a qualidade social da educação na formação para o exercício da cidadania.

Sem querer esgotar a discussão sobre a trajetória dos estudantes adultos na educação profissional de nível médio, esperamos que outros estudos possam surgir, nos quais seja possível entrever o diálogo entre os estudantes e os docentes e o aprofundamento das circunstâncias que condicionam as trajetórias dos estudantes adultos, as quais são perpassadas pelo processo de ensino e de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. M. B. Apresentação. In: BARCELOS, V. **Avaliação na educação de jovens e adultos: uma proposta solidária e cooperativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado: notas sobre os aparelhos ideológicos do Estado**. 10. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ALVES, R. Prefácio. In. DOWBOR, F. **Quem educa marca o corpo do outro**. São Paulo: Cortez, 2007, p. 15-17.

ARAÚJO, G. C. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “O problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011. Editora UFPR.

ARROYO, M. G. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos movimentos sociais? **Currículo sem fronteiras**, v. 3, p. 28-49, 2003.

\_\_\_\_\_. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1937. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137571/Constituicoes\\_Brasileiras\\_v4\\_1937.pdf?sequence=9](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137571/Constituicoes_Brasileiras_v4_1937.pdf?sequence=9)>. Acesso em: 12 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292p. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 25 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 21 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a rede federal de educação profissional e tecnológica, cria os institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm)>. Acesso em: 13 dez. 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm) Acesso em: 10 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da República do Brasil, Brasília, DF, 23 abr. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 13 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7824, de 12 de outubro de 2012.** Regulamenta a Lei nº 12711 de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm) Acesso em: 10 de maio de 2018.

\_\_\_\_\_. MEC/SECAD. **Trabalhando com a educação de jovens e adultos:** alunos e alunas da EJA. Brasília 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja\\_caderno1.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf) Acesso em: 4 jun.2017.

\_\_\_\_\_. MEC/SETEC. **Centenário da rede federal de educação profissional e tecnológica.** Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historicoeducacaoprofissional.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. MEC/SETEC. **Expansão da rede federal.** Brasília, 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. MEC/SETEC. **Documento orientador para a superação da evasão e retenção na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica,** 2014. Disponível em: <<http://r1.ufrj.br/ctur/wp-content/uploads/2017/03/Documento-Orientador-SETEC.pdf>>. Acesso em: 9 maio 2018.

\_\_\_\_\_. MEC/SETEC. **Catálogo nacional dos cursos técnicos.** Brasília, 2016. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 15 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. MEC/SASE. **Planejando as próximas décadas.** Alinhando os planos de educação. Brasília 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_alinhando\\_planos\\_educacao.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_alinhando_planos_educacao.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. CNE/CEB. **Parecer nº 16/99.** Aprovado em 05 de outubro de 1999. Diretrizes curriculares para a educação profissional de nível técnico. Brasília, 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE\\_CEB16\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. TCU. Secretaria de Fiscalização e Avaliação de Programas de Governo. **Relatório de auditoria da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica,** 2013. Disponível em:



<<https://portal.tcu.gov.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?inline=1&fileId=8A8182A14D92792C014D92847E5F3E97>>. Acesso em: 9 maio 2018.

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica**: implicações didáticas de uma discussão contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2011.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002. 242 p.

COSTA, A.C.A. “Escola-sacrifício”: representações dos alunos sobre a escola, o processo de escolarização, a evasão escolar e a conciliação escola/trabalho. **Educação: Teoria e Prática**, v. 8, n. 14/15, p. 8-14, 2000. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/277755515\\_A\\_Escola-sacrificio\\_representacoes\\_dos\\_alunos\\_sobre\\_a\\_escola\\_o\\_processo\\_escolarizacao\\_a\\_evasao\\_e\\_scolar\\_e\\_a\\_conciliacao\\_escolatrabalho](https://www.researchgate.net/publication/277755515_A_Escola-sacrificio_representacoes_dos_alunos_sobre_a_escola_o_processo_escolarizacao_a_evasao_e_scolar_e_a_conciliacao_escolatrabalho)>. Acesso em: 16 abr. 2018.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 89-107, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.16, jul. 2002.

DORE, R. LÜSCHER, A. Z. Permanência e evasão na educação técnica de nível médio em Minas Gerais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n.144, set./dez. 2011.

ENGUITA, M. **A face oculta da escola**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ERECHIM. [Site da Prefeitura Municipal de Erechim]. Disponível em: <<http://www.pmerechim.rs.gov.br/pagina/147/economia>>. Acesso em: 12 maio 2017.

ESCOTT, C. M.; RAMOS, V. S. Contexto atual - o IFRS como instituição inclusiva. In: SONZA, A. P. (Org.); SALTON, B. P.; SATRAPAZZON, J. A.; LÁZARO, A. **Coleção estudos afirmativos, 7**: ações afirmativas: a trajetória do IFRS como instituição inclusiva. Rio de Janeiro. FLACSO, GEA; UERJ, LPP, 2016. p. 13-19.

FERRARO, A. R. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 273-289, maio/ago. 2008.

FRANZOI, N. L. **Entre a formação e o trabalho**: trajetórias e identidades profissionais. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessário à prática educativa. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. As relações de trabalho-educação e o labirinto do Minotauro. In: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade, UFRGS: Secretaria Municipal de Porto Alegre, 2000.

\_\_\_\_\_. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, J. et al. (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 25-41.

\_\_\_\_\_. Educação Omnilateral. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. CIAVATTA, M. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-638, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA. **Perfil socioeconômico dos municípios**. Disponível em: <<http://www.fee.rs.gov.br/indicadores/pib-rs/estadual/serie-historica/>>. Acesso em: 11 maio 2017.

GADOTTI, M. O papel dos municípios. In: GADOTTI, M.; ROMÃO J. E. (Org.). **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez: 2011.

GAYATTO, M.L.C. Abertura do seminário. In. ORTH, L.M.E. (Tradutora). **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1989, p.11-13.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. 5. ed. Campinas: Alínea, 2001.

GOUVEIA, A. B.; PINTO, J. M. R.; CORBUCCI, P. R. (Org.). **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: Ipea, 2011.

GRITTI, I. **A imigração e colonização polonesa no Rio Grande do Sul: a emergência do preconceito**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo Demográfico 2010**. Disponível em: <<http://www.censo2010.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 11 maio 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL- IFRS. [Site do IFRS]. Disponível em: <<http://ifrs.edu.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Bento Gonçalves, RS. 2014. Disponível em: <<https://pdi.ifrs.edu.br/site/index/index/>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. **Organização Didática**. Bento Gonçalves, RS. 2015. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/07/OD-Alterada-Publica%C3%A7%C3%A3o-Portal-1.pdf>>. Acesso em: 13 nov. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL- IFRS, Campus Erechim. [Site do IFRS, campus Erechim]. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/erechim/>>. Acesso em: 13 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Alimentos**. Erechim, RS. 2010.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Mecânica**. Erechim, RS. 2010.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Logística**. Erechim, RS. 2013.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Finanças**. Erechim, RS. 2013.

\_\_\_\_\_. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Modelagem do Vestuário**. Erechim-RS. 2014.

\_\_\_\_\_. **Relatório de autoavaliação institucional do ano de 2012**. Erechim, RS. 2013.

\_\_\_\_\_. **Relatório de autoavaliação institucional do ano de 2013**. Erechim, RS. 2014.

\_\_\_\_\_. **Relatório final. Questionário de avaliação do estudante 2015/1**. Erechim, RS. 2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório final. Questionário de avaliação do estudante 2015/2**. Erechim, RS. 2015.

\_\_\_\_\_. **Desempenho discente do ano de 2012/2013**. Erechim, RS. 2014.

\_\_\_\_\_. **Levantamento de reprovações dos estudantes**. Erechim, RS. 2014.

\_\_\_\_\_. **Perfil discente dos estudantes ingressantes dos cursos técnicos**. Erechim, RS. 2013.

\_\_\_\_\_. **Perfil discente dos estudantes ingressantes dos cursos técnicos**. Erechim, RS. 2014.

\_\_\_\_\_. **Perfil discente dos estudantes ingressantes dos cursos técnicos**. Erechim, RS. 2015.

\_\_\_\_\_. **Relatório de ações 2015. Plano de ação para estudo e intervenção sobre evasão e retenção.** Erechim, RS. 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA- INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2016.** Notas Estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf)>. Acesso em: 11 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. **Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento do PNE: biênio 2014-2016.** Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/626732](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/626732)>. Acesso em: 14 jun. 2017.

JOHANN, C. C. **Evasão escolar no Instituto Federal Sul-Riograndonense: um estudo de caso no campus Passo Fundo.** 2012. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Passo Fundo (UPF), Passo Fundo, 2012.

KOCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e prática da pesquisa.** 14. ed. rev. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G (Org.). **Educação e crise do trabalho.** 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola.** Boletim Técnico do Senac, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, p. 2-11, maio/ago. 2002a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** Goiânia: Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_. OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. (Org.). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2003.

LOSS, A. S.; VON ONÇAY, S. T. **Práxis em diálogos com Paulo Freire.** Curitiba: Appris, 2013.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MEKSENAS, P. **Sociologia da educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

MELO, H. P. **Gênero e pobreza no Brasil. Relatório final do projeto governabilidade democrática de gênero em América Latina y el Caribe.** Brasília: 2005. Disponível em <<http://www.spm.gov.br>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

MESSIAS, L. ABREU, C. B. M. Histórias de sucesso escolar na educação de jovens e adultos. Educere et educare. **Revista de Educação**, Cascavel, v. 12, n. 242, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/viewFile/16437/11163>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M C. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciências da Saúde Coletiva**, 2012, v. 17, n. 3, p. 621-626. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 15 ago. 2017.

MUSSE, I, MACHADO, A, N. Perfil dos indivíduos que cursam Educação Profissional no Brasil. **Economia e Sociedade**, Campinas, v. 22, n.1 (47), p. 237-262, abr. 2013.

PACHECO, E. M. **Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

RAMOS, M. N. **História e política da Educação Profissional**. 2014. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/218623613/Livro-Marise-Ramos#scribd>>. Acesso em: 13 maio 2017.

RIBEIRO, R. J. Mestrado profissional, mestrado acadêmico e doutorado. **Portal CAPES**, Brasília, 30 ago. 2007. Disponível em: <[https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo\\_30\\_08\\_07.pdf](https://www.capes.gov.br/images/stories/download/artigos/Artigo_30_08_07.pdf)>. Acesso em: 15 jun. 2017.

RODRIGUES, M. B. C. Inclusão, humana docência e alegria cultural como finalidades da prática pedagógica. In: ÁVILA, I. S. (Org.). **Escola e sala de aula- mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008. p.23-46.

SANCEVERINO, A. R. **Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2012.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr., 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SERVIÇO DE APOIO ÀS MICRO E PEQUENAS EMPRESAS-SEBRAE/RS. **Perfil das cidades gaúchas**. 2017. Disponível em: <<http://ambientedigital.sebrae-rs.com.br/Download/PerfilCidades.html>>. Acesso em: 12 jan. 2018.

SILVA, C. J. R. (Org.) **Institutos Federais Lei n ° 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, N. S. Engenharias no Brasil: mudanças no perfil de gênero? **Fazendo Gênero, 8** - Corpo, violência e poder. Florianópolis: ago. 2008.

SOUZA, C. **Políticas públicas**: uma revisão da literatura. Sociologias. Porto Alegre, UFRGS, IFCH, ano 8, n. 16, jul./dez. 2006, p. 20-45.

SOUSA Jr., J. Politecnicidade e omnilateralidade em Marx. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, n. 5, jan./jul. 1999. p. 98-114.

VELHO, G. Observando o familiar. In: OLIVEIRA, E. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

\_\_\_\_\_. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

## APÊNDICE A - SOLICITAÇÃO DE ANUÊNCIA PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA

**Solicitação de anuência para realização da pesquisa**

Erechim, setembro de 2017.

Eu, Daniela Fátima Mariani Mores, pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, e mestranda do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, solicito a esta direção, autorização para realizar a pesquisa do mestrado junto ao IFRS- campus Erechim.

A pesquisa pretende responder ao seguinte questionamento: Como se dá a trajetória dos estudantes adultos que retornam aos bancos escolares, após dez anos ou mais fora do sistema de ensino formal, e que por sua vez ingressam em cursos técnicos subsequentes ao ensino médio, no IFRS-campus Erechim?

Avançando na investigação, pretendo conhecer quem é, o que acontece com o estudante adulto que retorna aos bancos escolares, bem como de que forma olhar para esse estudante adulto pode contribuir para o aperfeiçoamento dos processos educacionais.

A proposta de pesquisa participante pretende, através da análise de documentos da instituição, compreender como se dá a trajetória dos estudantes adultos nos cursos técnicos subsequentes, estabelecendo uma condição de diálogo e participação ainda que não necessariamente presencial.

Assumo o compromisso de seguir todas as orientações que o IFRS determine como necessárias à realização desta pesquisa.

Antecipo minhas saudações e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

*Daniela Mores*  
Daniela Fátima Mariani Mores  
Pedagoga do IFRS  
Mestranda do PPGPE da UFFS

*Biente e de des do*  
*09/09/2017*  
*pat*  
EDUARDO MAGNINI FREIRE  
Diretor Geral  
Port. nº 214 de 23/02/16  
IFRS - Campus Erechim

## APÊNDICE B - CARTA DE ACEITE



UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL -CAMPUS ERECHIM  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO - PPGPE

**Carta de aceite- Pesquisa de Mestrado**

**Linha de pesquisa:** Pesquisa em Educação Não-Formal: Práticas Político-Sociais

**Temática da Pesquisa:** Trajetória de estudantes adultos

**Mestranda:** Daniela Fátima Mariani Mores  
daniela.mores2016@gmail.com – (54)999628133

**Orientadora:** Prof. Dra. Isabel Rosa Gritti  
isabel.gritti@uffs.edu.br

**Previsão de término da pesquisa (defesa pública):** Agosto de 2018

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul- campus Erechim, nos termos dos princípios éticos no tratamento de dados em pesquisa social empírica, aceita participar desta pesquisa de Mestrado Profissional em Educação da UFFS- campus Erechim. Reafirma-se o fim estritamente acadêmico desta atividade, resultando em dissertação e posterior divulgação em livros, artigos e eventos científicos. Por outro lado, reafirma-se, se autorizado, apenas o nome do IFRS e campus serão utilizados nos trabalhos referidos, resguardando-se o nome e imagens das pessoas da instituição.

Local e data.



Assinatura do(a) representante do IFRS

*Daniela Mores*  
Daniela Fátima Mariani Mores  
Responsável pela pesquisa

**EDUARDO ANTONI PREDEBON**  
Diretor-Geral  
Port. nº 314 de 23/02/16  
IFRS - Campus Erechim